ACTAS



CIBES 2015. I CONGRESO IBEROAMERICANO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES / I CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Educación por competencias: reto del milenio para la interculturalidad y la inclusión social

21 - 23 de octubre de 2015. Universidad Estatal Paulista (Marília) y 26 - 28 de octubre de 2015. Universidad Carlos III de Madrid (Getafe)

Edición:

Miguel Ángel Marzal García-Quismondo

María-Jesús Colmenero-Ruiz

Carmen Jorge García-Reyes







Universidad Carlos III de Madrid (España)

Universidad Estatal Paulista (Brasil)

Ayuntamiento de Getafe (España)

ISBN: 978-84-16829-07-1

Comité de honor



Juan Romo
Rector de la Universidad Carlos III de Madrid



Sara Hernández Barroso
Alcaldesa del Ayuntamiento de Getafe (España)



José Manuel Palacio Arranz
Decano de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación



Glòria Pérez-Salmerón
Presidenta-electa de IFLA (International Federation of Library Associations)



Federico Mayor Zaragoza
Fundación Cultura de Paz (España)



Ana Reyes Pacios Lozano
Directora del Departamento de Biblioteconomía y Documentación, de la UC3M

Comité Científico

Presidencia



Miguel Ángel Marzal García-Quismondo
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Helen de Castro Silva Casarin
Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)

Vocales



Manuel Area Moreira
Universidad de La Laguna (España)



Mònica Baró Llambias
Universitat de Barcelona (España)



Ana Barrero Tiscar
Asociación Española de Investigación para la Paz (España)



Jussara Borges
Universidade Federal da Bahia (Brasil)



Andoni Calderón Rehecho
Universidad Complutense de Madrid (España)

María Jesús Colmenero Ruiz



Universidad Carlos III de Madrid (España)



Estela D'Angelo Menéndez
Asociación española de Lectura y Escritura (España)



Carlos García-Romeral Pérez
Biblioteca Pública de Vallecas (España)



Nieves González Fernández-Villavicencio
Universidad de Sevilla (España)



Carmen Jorge García-Reyes
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Lourdes Muñoz Santiuste
Ayuntamiento de Getafe (España)



María Rosa Piquín Cancio
Universidad de Oviedo (España)



Gladys Ceretta Soria
Universidad de la República (Uruguay)

Comité Organizador

Presidencia



Miguel Ángel Marzal García-Quismondo
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Helen de Castro Silva Casarin
Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)

Vocales



Laura Beatriz Andreu Lorenzo
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)



Laura Benítez Sastre
Asociación Española de Lectura y Escritura (España)



Maria Jesús Colmenero Ruiz
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Eduardo de la Cruz Palacios
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Francisca Díaz Gómez
Ayuntamiento de Getafe (España)

Carmen Jorge García-Reyes



Universidad Carlos III de Madrid (España)



Lourdes Muñoz Santiuste
Ayuntamiento de Getafe (España)



Sergio Alberto Oliveros Castro
Universidad de Playa Ancha (Chile)



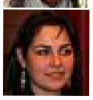
Pablo Parra Valero
Ayuntamiento de Galapagar-Universidad Carlos III de Madrid (España)



Nieves Sellers de los Ríos
Universidad Carlos III de Madrid (España)



Susana Santos
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)



Rosa Sobrino Callejo
Asociación Española de Lectura y Escritura (España)



Alicia Torres Lugo
Bibliotecas Municipales de Getafe (España)

ÍNDICE

Prefacio

Dimensiones y visiones de la biblioteca escolar en una Educación por competencias: la necesidad de una política estratégica

Miguel Ángel Marzal . Profesor Titular de la Universidad Carlos III de Madrid

Contribuciones España

CONFERENCIAS PLENARIAS

Desarrollo de las bibliotecas públicas y escolares desde la vinculación social de la biblioteca universitaria: primera fase.

Martha Castro. Directora de USBI de la Universidad Veracruzana (México)

Getafe ciudad educadora, lectora y escritora: Bibliotecas escolares

Lourdes Muñoz Santiuste. Técnica de la delegación de Educación del Ayuntamiento de Getafe.

Cómo crear nuevos lectores a través de las bibliotecas escolares

ODILO

Presente y Futuro: Biblioteca escolar-CREA y proyectos interdisciplinares

Rosa Piquín. Profesora Asociada. Departamento Ciencias Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Oviedo

Sin ti no soy nada

Fernando Juarez. Responsable de la biblioteca de Muskiz

De trazos de tinta a ristras de ceros y unos: otras posibilidades de escritura y lectura.

Antonio Rodríguez de las Heras. Catedrático y Director del Instituto de Cultura y Tecnología de la Universidad Carlos III.

Escribir como lectores (de una obra literaria): un programa y diversas líneas de investigación

Estela d'Angelo. Profesora Titular. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

¿Son necesarias las bibliotecas escolares en la escuela digital?

Manuel Area. Catedrático de la Universidad de La Laguna (España) en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa en la Facultad de Educación

Cultura en información: un reto esencial de la biblioteca escolar

Mónica Baró. Profesora de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del Máster de Biblioteca escolar y Promoción de la lectura.

Rede de Bibliotecas Escolares: 20 anos a formar leitores

María Manuela Silva. Coordinadora de la Rede de Bibliotecas Escolares. Portugal

Bibliotecas Escolares de Galicia: um mundo de oportunidades a favor de la Educación

Cristina Novoa. Asesora de Bibliotecas Escolares. Consellería de Educación. Xunta de Galicia

TALLERES

La biblioteca escolar en algunas propuestas de aula en Ciencias Sociales

Ana Isabel Bernal Macaya. Profesora del IES Julio Caro Baroja (Pamplona)

Primeros pasos para la creación de una web de biblioteca escolar: estructura, contenidos y criterios de evaluación

Raúl Cremades. Director de la Fundación Alonso Quijano para el fomento de la lectura y profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Extremadura.

COMUNICACIONES

10 años de la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX). Macías Pereira, Casildo

Biblioteca Escolar y uso ético de la información para una Cultura de Paz. Barrero Tíscar, Ana

Dinamización de la Biblioteca Escolar Plumita durante el curso escolar 2014/15. Cano Cañada, María Antonia

Experiencia de la creación de una biblioteca escolar. Santos Martín, Susana

Grupo cooperativo Bibliotecas escolares en Red - Albacete. Garrido Argandoña, José Manuel y Leal Scasso, Eva

La BCREA "Juan Leiva". El fomento de la lectura desde la web social. Pulido Villar, Andrés

Proceso de implantación de una herramienta de autoevauación en la red de bibliotecas escolares de Extremadura (REBEX). Macías Pereira, Casildo

La biblioteca escolar: abriendo fronteras. Cabrera Orellana, Lorena Verónica

O programa RBE e a avaliaçao das bibliotecas escolares: melhoria, desenvolvimiento e innovaçao. Conde, Elsa

Profesional de Biblioteconomía y Documentación: esencial en la plantilla de la escuela. Campo Puerta, Pilar del

Una mirada activa al proceso educativo desde la biblioteca escolar. Fontela Fernández, María Jesús

Con otra mirada "La ilustración como vehículo de comunicación y aprendizaje en las bibliotecas escolares". Jurado Sánchez-Galán, Pablo

Contar cuentos en el hospital Materno Infantil. Cuentos para crecer por dentro. Ortega Moral, Yolanda

Fingertips. Recriar a biblioteca escolar na sala de aula. Mateus, Rui Alfonso

Hablemos de libros. Cómo transformar una clase de literatura en una comunidad de interpretación de textos. Díaz Rey, Francisco César

Inclusión social de familias inmigrantes a través de un programa de aprendizaje de la lengua castellana. Tolino Fernández-Henarejos, Ana Carmen

O desenvolvimento de atividades de mediação de leitura em biblioteca escolar: o caso da biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio. Amaro, Vagner

La biblioteca escolar. Proceso de enseñanza-aprendizaje de padres a hijos. Tolino Fernández-Henarejos, Ana Carmen

Leo con y para los demás. Fernández Fernández, Ismael, Moreno Vicente, Ana Mª y Vicente Pérez, Ana Beatriz

La Palabra Vinculada. Rodríguez Menéndez, Antonio

Nanas y arrullo. Poesía a la deriva. Fuentes Navarrete, Bernando y García-Romeral Pérez, Carlos

Gestión y evaluación de Servicios bibliotecarios para personas con dislexia: una biblioteca escolar inclusiva desde una perspectiva internacional. Jorge García-Reyes, Carmen

Sueños lectores compartidos hechos realidad: la biblioteca escolar del C.E.I.P-S.E.S-A.A "LA PAZ" de Albacete. Cabañero Tobarra, Ana Rosa; Herráez, Juan Manuel; Leal Scasso, Eva; Marín Sánchez, Maria; Medrano Martínez, Ana Belén y Nortes Ruipérez, Maria José

El programa biblioteca escuela en Civican. La literatura como elemento motivador para la alfabetización informacional. Arellano Yanguas, Villar

La competencia digital en el diseño curricular: desde la biblioteca al aula. Campal García, Felicidad (Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria)

O deselvomimento da pesquisa escolar por meio da competência em informaçao. Cavalcante Beckman, Luciane de Fátima y Marta Leandro da Mata

Proyecto escolar de investigación documental "Te pillé leyendo". Garrido Argandoña, José Manuel

Aprender com a biblioteca escolar: formar para as literacias. Correia, Paula y Mendinhos, Isabel

Sucedió en el siglo XX. Becerra Montalbán, María Antonia, Bernabé Muñoz, Ángel y Vaz Romero,

Sofía

El club de lectura en la nube. Benito Blázquez, Belén y Ordás García, Ana

Promover a leitura e a escrita na era digital: prácticas nas bibliotecas escolares. Ramos, María Raquel

A biblioteca escolar e o desafío da interculturalidade: o projeto Ser + cidadao. Tomé, María da Conceição

Cuando la competencia digital encontró a la alfabetización informacional o Mucho ruido y pocas nueces. Campal García, Felicidad

Hora de ler, un programa para el fomento de la lectura en contexto educativo. Novoa, Cristina

Hábitos de lectura para las competencias en información y alfabetización en información en bibliotecas escolares de Puerto Rico. Centeno Casillas, Karen Denise

Repositorios digitales en las bibliotecas escolares andaluzas: situación, modelos y herramientas para su creación. Olmos Olmos, Dolores y Pulido Villar, Andrés

Trabajando las competencias clave con las aventuras de Mozarito en Extremadura. Carballosa González, Mª Teresa; Nieto Vidal, Mª Esther:

Análisis de modelos de evaluación de la web de la biblioteca escolar. Cremades García, Raúl

Emociónate con las historias: El bosque de las emociones e historias con mucho teatro. Luis Pérez, Esther y Peromingo Fernández, Ana María

Biblioteca escolar de innovación y continuación. Guerrero Palacios, E. María y Mora Ramírez, Silvia

Uso de estándares y licencias para la creación y difusión de contenidos en las bibliotecas escolares. Barreiro Cebey, José Luis

La biblioteca escolar digital móvil. Fernández Delgado, Javier

Uso de aplicaciones móviles para el desarrollo de la competencia lingüística. Proyecto Hansel App Gretel. Olmos Olmos, Dolores

Microrrede da Mariña: dinamizando as comunidades educativas a través da literatura. Iglesias Lópe, Mª Luz; Rolle Insua, María; Fernández García, María; Ferreiro Maseda, Carmen; Orol Méndez, Ermitas; Pérez Lage, Marta; Pernas Fraga, Mª Carmen; Quintela Díaz, Susana; Rego Rouco, Gemma; Rivas Pena, Rebeca; Sánchez Veiga, Mª del Pilar y Tato Álvarez, Ana Mª

PALESTRAS

Bibliotecas, Tecnologias e Educação no século XXI

Prof. Dr. Claudio Kirner. Instituto de Matemática e Computação da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

A evolução tecnológica e as novas tendências educacionais estão gerando uma demanda por bibliotecas diferentes com novos papeis a desempenhar para os novos usuários. Professores e estudantes estão necessitando de ambientes, recursos e metodologias inovadores que permitam a massificação da informação, ao mesmo tempo em que sua utilização seja personalizada. Nesse sentido, esta palestra procurará mostrar soluções para essa questão, abordando: o perfil do novo usuário; as tendências educacionais, as tecnologias interativas aplicadas à Educação e os reflexos da evolução tecnológica e educacional nas bibliotecas. Exemplos desses ambientes serão mostrados e discutidos e aplicações interativas com realidade aumentada serão demonstradas. Uso das TICs e mídias digitais para o ensino de competências informacionais e midiáticas para o contexto escolar (vídeo-conferência) Prof.a Dra. Daniela Melaré Vieira Barros - Universidade Aberta - Portugal A emergência das literacias propõem um desafio para a ciência da informação desenvolver com o uso das tecnologias como estratégias para facilitar uma dinâmica de aprendizagem do usuário para que saiba encontrar, utilizar e gestionar a informação. Essa emergência advém da sociedade em que vivemos e que nos inunda de forma rápida e contínua com conteúdos em diversos formatos e com diversos objetivos. O ideal é que a aprendizagem das literacias seja iniciada no contexto escolar . Para tanto, professores e bibliotecários devem se preparar para utilizar as TICs como ferramenta para o ensino destes conteúdos em várias modalidades. Dessa forma pretende-se abordar as estratégias didático pedagógicas e as estratégias facilitam ao profissional da ciência da informação condições de experienciar o ensino da literacia da informação através do uso das tecnologias.

A organização da informação na biblioteca escolar como ponte para a aprendizagem: apontamentos sobre o caso português

Prof.a Dra. Ana Lucia Terra. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão

Esta comunicação visa abordar as práticas organização da informação existentes nas bibliotecas escolares portuguesas. Serão apresentados e discutidos os resultados de dois inquéritos distribuídos junto de responsáveis de bibliotecas escolares (406) e de bibliotecas municipais (109) que prestam apoio às bibliotecas escolares no âmbito da organização da informação, em específico no que respeita à indexação. Será analisada a existência de catálogo como instrumento de acesso aos recursos da biblioteca bem como as modalidades da sua constituição e funcionamento. As linguagens de indexação usadas para proporcionar o acesso intelectual à

informação serão caracterizadas, enfatizando-se a necessidade da sua adaptação aos níveis de ensino/faixas etárias onde se enquadra a biblioteca escolar. Serão ainda abordados outros aspetos específicos relativos às práticas de indexação identificadas, nomeadamente o uso de algum auxílio automático ou semi-automático, a determinação da especificidade, a existência de orientações sobre o número de termos/assuntos a selecionar por documento, a definição do tempo médio de indexação para cada documento, o uso de normas nacionais e internacionais, a utilização de sistema de validação/correção automática de termos/assuntos ou o uso de termos sem controlo de vocabulário.

Redes de bibliotecas escolares en Latino-America: vínculos, puentes y ventanas para o conocimiento

Constanza Mekis Martinez. Coordinadora Nacional Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación - Ministerio de Educación - Gobierno de Chile

Desde el año 1994 el componente de Bibliotecas Escolares CRA, perteneciente a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, ha implementado un Plan de mejoramiento de uso de las Bibliotecas Escolares CRA cuyo principal objetivo es potenciar el uso de los recursos pedagógicos de la Biblioteca Escolar CRA. Sus principales acciones han sido la descentralización de la gestión de Bibliotecas CRA; la ampliación de redes con fundaciones y equipos de asistencia técnica pedagógica. El programa de Bibliotecas Escolares CRA, de cobertura nacional, (10.700 CRA, 96,87% enseñanza primaria y 96,54% en enseñanza secundaria) ha formado parte de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación de las escuelas y liceos subvencionados del país. Su propósito ha sido contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la educación subvencionada del país y enriquecer los contextos de aprendizaje de escuelas y liceos financiados por el Estado. Estamos ciertos de que el trabajo en colaboración genera múltiples beneficios para lograr las metas propuestas. Un conjunto de acciones concretas que conformen y permitan potenciar redes y cooperación. Para las bibliotecas escolares hay beneficios asociados cuando se vinculan con otras bibliotecas y con otras instituciones culturales de la comunidad. Esta asociación permite optimizar y compartir los recursos disponibles, enriquece los servicios y fortalece el conocimiento del personal por el intercambio de experiencias. La cooperación entre instituciones puede mejorar servicios de préstamos y potenciar actividades conjuntas de extensión, fomento a la lectura, educación de usuarios y capacitación del personal. Por el dinamismo intrínseco de la BE, ésta puede provocar la generación de múltiples alianzas de colaboración: entre pares, a través de alianzas estratégicas entre las bibliotecas escolares y las bibliotecas universitarias, entre bibliotecas públicas, empresas privadas, instituciones de educación superior, organismos estatales, regionales, intergubernamentales, fundaciones, organizaciones sin fines de lucro, entre otras entidades privadas y públicas. Conocer el buen uso de la biblioteca escolar CRA y las prácticas lecturales* para la formación del lector escolar. La biblioteca escolar es un espacio para la mediación de la lectura. Los recursos y servicios que ofrece se integran en ella con la implementación y el desarrollo del currículo en el establecimiento educativo y el desarrollo cultural de la comunidad. En este sentido, el «mediar la lectura» adquiere una dimensión nueva y

más extensa, que incluye diversas acciones además del hecho de leer. La finalidad de la mediación lectora es lograr que los estudiantes vivan una experiencia de aprendizaje. Que junto con el mundo real, se vaya develando el mundo encantado.

*El concepto se recoge del artículo de Michel de Certeau, «La lecture absolue» (Théorie et pratique des mystiques chrétiens : XVIe – XVIIe siècles) in Problèmes actuels de la lecture, Colloque de Cerisy, Éditions Clancier- Guénaud, 1992.

Espaços com livros: da bebeteca ao canto da leitura e ações para formação do leitor?

Prof.a Dra. Renata Junqueira de Souza. Unesp Pres. Prudente

A presente comunicação tem por objetivo mostrar a importância dos diversos espaços institucionalizados com livros. Evidenciar ações que podem orientar o processo de contato com os saberes da escola e de outras instituições (família, comunidades de bairro, igreja) com textos literários. Nesse cenário, discutiremos os espaços e os mediadores de leitura. Pretendemos fazer um paralelo entre espaço mediador, sujeito da mediação e os momentos na vida do ser humano em que este pode ser seduzido pela leitura. Nossa trajetória envolve a família, a biblioteca, a escola e espaços que podem mediar a formação do leitor – desde uma bebeteca até um cantinho da leitura em sala de aula. Tais relações podem formar leitores e evidenciaremos em nossa comunicação – a biblioteca, congregando ao espaço as ações, as posturas e os modos de ler. Ou seja: onde ler, o que ler, quando ler, como ler, e ainda a maneira como esta prática cultural é desenvolvida para que a biblioteca escolar cumpra seu papel de instituição social, que forma leitores e assegura o acesso ao conhecimento e à cultura. Um dos problemas que abordaremos é o modo como o aluno foi/é apresentado à leitura. Se essa for encarada como uma “obrigação”, como algo que se tem que fazer para passar de ano ou se for desenvolvida na criança uma relação traumática com os livros, é provável que sejam formadas pessoas avessas ao ato de ler. Neste sentido, sujeitos incapazes de reconhecer na biblioteca espaço de prazer e fruição. Romper esse equívoco é tarefa conjunta da escola, da família e da biblioteca. Nesse sentido, é importante que a biblioteca, como uma das instituições sociais formadora de leitores, apresente aos alunos, em vários momentos, textos de prazer, que segundo Barthes (2004, p.20), são aqueles “que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”, proporcionando uma relação extremamente prazerosa e afetiva entre o livro e o leitor. Nesta comunicação, discutiremos sobre diversas práticas para formação de leitores nos espaços com livros.

A proposta da mídia-educação e o ensino da competência midiática e informacional na educação básica

Prof.a Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira. Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
Programa de Pós-graduação em Educação

A palestra irá partir dos pontos em comum entre a competência em informação e a educação para a mídia e discorrer sobre modos pelos quais a mídia-educação pode contribuir para o desenvolvimento e o fortalecimento de ações educativas comprometidas com o desenvolvimento da competência informacional no currículo da educação básica, em especial no Ensino Médio.

De um modo muito elementar, pode-se dizer que a alfabetização informacional se ocupa com o acesso e o uso ético da informação, enquanto a educação para a mídia enfatiza o papel social dos meios de acesso à informação. Juntas, essas áreas têm potencial para promover o exercício da liberdade de expressão que, conforme o artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos, implica em podermos procurar, receber e difundir informações e ideias por qualquer meio de expressão. O cenário se torna particularmente controverso em contextos de concentração de poder sobre as mídias, como é o caso brasileiro, marcado por uma histórica ausência de mecanismos de regulação. Pluralismo, diversidade, plataformas para discursos democráticos, sustentabilidade de canais alternativos são alguns dos aspectos com os quais os sistemas de regulação de mídia se comprometem e, por isso, são sempre alvo de duras críticas, em geral vindas daqueles que detêm o histórico controle sobre o fluxo de informações e ideias em uma nação. Educar as pessoas para se posicionarem criticamente neste embate parece ser o primeiro passo para o exercício efetivo do direito à liberdade de expressão. É nesse contexto que a UNESCO lançou o programa “Alfabetização Midiática e Informacional”, que elegeu quatro ações estratégicas: 1. Promover melhor compreensão sobre o funcionamento da mídia, seu potencial e suas limitações; 2. Promover o pensamento crítico, a autonomia e a iniciativa para lidar com as mensagens; 3. Fortalecer as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos indivíduos em congruência com as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos meios; 4. Facilitar o acesso, o uso criativo e produtivo das tecnologias de comunicação e informação. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro, desde 2010, é parceira da UNESCO na promoção da Alfabetização Midiática e Informacional e, nos últimos 5 anos, desenvolveu pesquisas, materiais e programas de formação inicial e continuada de professores para o uso crítico da mídia. Evidências coletadas com essas experiências serão apresentadas na palestra e, a partir delas, será possível discutir a relevância desta área de conhecimento para o campo da educação. Recursos Electrónicos Educativos en aulas y bibliotecas – vídeo conferência MS Victor Amor San Segundo Aborda a importância do jogo para a aprendizagem não apenas em situações formais, mas também em situações da vida cotidiana e de entretenimento a partir da apresentação de resultados de pesquisas sobre o tema. A tendência de uso do jogo, chamada gamificação para diferentes situações em particular da aprendizagem é explorado. O jogo é visto como um fato de integração estreitamento de relações entre diferentes gerações e entre os participantes, pois não apenas o conteúdo é importante mas o respeito a regras, ao parceiro a superação de obstáculos entre outros também são aspectos importantes. Apresenta o potencial desta estratégia para o ensino de conteúdos relacionados à competência informacional e à biblioteca. São relatadas experiências do autor a frente de uma empresa que trabalha a temática nos EUA e na Espanha. O bibliotecário diante das questões de acessibilidade e inclusão Profa. Dra Adriana Bogliolo Sirihal Duarte A partir do resultado de pesquisas desenvolvidas, em que foram estudadas as questões de acessibilidade e inclusão tanto no ambiente das bibliotecas quanto no ambiente digital, a proposta da palestra é refletir sobre o papel do bibliotecário para lidar com a diversidade, em particular com o usuário deficiente. Pretende-se discutir a acessibilidade web, a acessibilidade das OPAC e a acessibilidade das bibliotecas, bem como ressaltar a mudança nas funções do bibliotecário, principalmente aquelas que envolvem a mediação (seja ela direta ou indireta).

OFICINA

Planejando atividades de mídia-educação no espaço da biblioteca

Prof.a Dra. Alexandra Bujokas de Siqueira. Universidade Federal do Triângulo Mineiro
A oficina irá apresentar sequências didáticas e recursos educacionais que integram metodologias de mídia-educação ao ensino de Português e Literatura para o Ensino Médio. As atividades promovem o diálogo entre obras clássicas que compõem o currículo e a cultura midiática contemporânea, a leitura e escrita multimodais e remix de conteúdo digital, criando uma experiência de aprendizagem significativa para o adolescente e a importância da biblioteca como espaço de promoção da cultura da participação digital.

COMUNICAÇÕES ORAIS

A memória e a mediação segundo Vigotski. Leda Maria Araújo, Patricia Celia Santana, Sueli Bortolin, Leticia Gorri Molina

Bibliotecas escolares como tema de estudo dos alunos de graduação em blioteconomia do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC: estado da arte. Tiago Pereira Nocera, Rodrigo Pereira

Ações de mediação da leitura e da informação em bibliotecas escolares: um olhar sobre as bibliotecas dos Colégios de Aplicação. Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira Valdez, Alberto Calil Júnior

Mediação pedagógica numa biblioteca de escola pública em Londrina. Rovilson José da Silva, Teba Silva Yllana, Sueli Bortolin

Utilização de categorias por cores em sistema de biblioteca voltado ao público infanto-juvenil. Liliana Giusti Serra

Atividades de ensino dos atos de leitura com crianças em risco social. Adriana Naomi Fukushima da Silva, Dagoberto Buim Arena

Biblioteca escolar: espaço de significados entre alunos, professores e bibliotecários. Rodrigo Barbosa Paulo, Marisa Xavier, Helen Castro Casarin, Creuza Barbaroto

A Biblioteca Escolar no Contexto da Legislação e do Processo Educativo. ELIANE Lourdes da Silva Moro, Francisca Rosaline Leite Mota, Raimundo Martins de Lima

O jornal impresso como fonte de informação: a importância da formação de leitores críticos. Mariana Pícaro Cerigatto

Bibliotecas escolares no estado do Rio Grande do Sul: a trajetória de realização dos fóruns gaúchos pela melhoria das bibliotecas escolares. Eliane Lourdes da Silva Moro, Lizandra Brasil Estabel

O acesso à informação dos usuários surdos na biblioteca escolar. André Luís Onório Coneglian, Mayara Melo Santana

Aprendizagem coletiva de bibliotecários e a competência de pesquisa dos docentes: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. Maristela Almeida Mercandeli Rodrigues, Beatriz Quiroz Villardi

Biblioteca escolar: atores, parâmetros e competências. Mavi Galante Mancera Dall´Acqua Carvalho, Claudio Marcondes de Castro Filho

Estratégias de aprendizagem de escrita no Ensino Fundamental II. Érika Christina Kohle

Bebês e livros: leitura nas bebetecas. Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva, Juliane Francischeti Martins Motoyama, Renata Junqueira de Souza

Práticas alternativas para organização de acervos nos espaços de leitura em ambientes escolares. Luciana Souza Gracioso, Ariovaldo Alves, Débora Nascimento, Suelen Redondo, Tainara Torika Kiri de Castro, Elizabete Angelon, Eduardo Barbosa

Reflexões sobre a modelagem e criação de uma Rede Virtual de Leitores para Bibliotecas Escolares. Carla Floriana Martins, Raoni Guerra Rajão

Biblioteca escolar: espaço de formação leitora?. Silvana Ferreira de Souza Balsan, Renata Junqueira de Souza

"Se a Biblioteca Escolar é minha mãe, o Google é meu pai": representações da relação entre Biblioteca Escolar e Google no imaginário de alunos do ensino técnico. Adriana Bogliolo Sirihal-Duarte, Maria L. Amorim Antunes, Raquel Miranda Vilela Paiva

Desafios e propostas para a universalização das bibliotecas escolares no Brasil e na Espanha. Rodrigo Pereira, Daniela Spudeit, Fernanda de Sales

Bibliotecário educador: possibilidades de atuação no contexto da biblioteca escolar. André Carlos da Silva, Valéria Martin Valls, Mariana de Paula Silva

Uma ONG para Bibliotecas Escolares : estratégia para ampliar a igualdade e capacidade de acesso e uso da informação e educação escolar de qualidade. Suelen Camilo Ferreira, Luciana de Souza Gracioso

O aluno com deficência: o papel do bibliotecário na disponibilidade de recursos acessíveis na biblioteca escolar. Adriano de Sales Coelho, Rosilene de Melo Oliveira y Marcos Pastana Santos

Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: uma possibilidade de construção de novas práticas de leitura na escola. Barbara Cibelli da Silva Monteagudo, Dagoberto Buim Arena

A importância da biblioteca na educação de crianças de 0 a 3 anos. Yngrid Karolline Mendonça

Costa, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Comportamento Informacional de adolescentes: a relação com bibliotecas e escolas. Nelson Sebastian Silva-Jerez, Helen de Castro S. Casarin

POSTERS

Biblioteca e livros na Escola sob a presença de políticas púbicas leitoras – PNBE. Raimunda Ramos Marinho

Do desenho a leitura um caminho para literatura. Alejandro de Campos Pinheiro

Relato das observações do serviço de referência da biblioteca "Rui Barbosa" - Colégio Sagrado Coração de Jesus. Rafaela Carolina da Silva, Rosângela Formentini Caldas

O uso do whatsapp como instrumento para o ensino da linguagem escrita. Thariane Nayara Leite Soares, Lilian C. Rosa, Dagoberto B. Arena, Adriana Naomi Fukushima da Silva, Sônia Oliveira Santos

Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à mediação da leitura na biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ. Juliana Rubim Moreira, Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira Valdez

Histórias e possibilidades para a literatura infantil. Maria Paula Martelli Giraldes

Redes de Bibliotecas escolares na região metropolitana de Belo Horizonte diante da Lei 12.244/10. Sindier Antônia Alves, Marília de Abreu Martins de Paiva, Raquel Miranda V. Paiva, Rejane Nascimento Oliveira, Lilia Virginia Martins Santos, Flavia Filomena Rodrigues da Mata, Patrícia Maria de Melo, Mariza Martins Coelho

Proyecto La biblioteca como espacio de trabajo y juego. Julieta Noemí Núñez

Biblioteca Escolar: a visão dos estudantes. Carlos Robson Souza da Silva

A formação do bibliotecário escolar. Gisele Camargo Monteiro

O bibliotecário sob a ótica de Paulo Freire. Jéssica Melissa Poquini

A biblioteca escolar como instrumento de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais: o caso do Ifes Campus Venda Nova do Imigrante. Marcelo Rocha Santos

Ação cultural na biblioteca escolar: proposta de ação cultural referente à cultura africana e afro-brasileira. Graziela dos Santos Lima, Franciéle Carneiro Garcês da Silva, Amabile Costa

O processo educativo da/do bibliotecária/o na motivação para leitura literária: relato de pesquisa. Maria Aparecida Rodrigues de Souza

Investigación sobre bibliotecas escolares: estudio bibliométrico a partir de la base de datos

LISTA. Verónica Luján Cavalleri

A contribuição da biblioteca escolar na formação de competências em informação nos alunos do segundo segmento do ensino fundamental. Gisele Camargo Monteiro

“Café Literário... uma boa leitura, com um bom café!”: relato de experiências da biblioteca do Campus Paraíso do Tocantins – IFTO. Ustana Ferraz Soares

Biblioteca escolar sul-mato-grossense: a discussão, a prática e seu estado atual. Rodrigo Pereira, Eliane Pinheiro Miranda Pereira

Jogo de Cartas Literário. Ana Cláudia Silva

Biblioteca escolar e a formação de leitores: quebrando alguns mitos. Cláudio Rodrigues da Silva

A biblioteca como protagonista na formação complementar: projeto Eco-Cidadão Mirim. Rosilene de Melo Oliveira, Ana Paula Soares, Afranio José Soriano Soares

Projeto político-pedagógico e presença da biblioteca escolar. Maria Marismene Gonzaga, Renata Junqueira

Relato de experiência – projeto biblioteca escolar na rede pública de Marília - SP. Nayara Bernardo de Mattos, Helen De Castro Silva Casarin

Política de indexação nas bibliotecas escolares: Um olhar voltado às classificações. Vera Lucia Ribeiro Guim

Prefacio

Dimensiones y visiones de la biblioteca escolar en una Educación por competencias: la necesidad de una política estratégica

Prof. Dr. Miguel Ángel Marzal

CoPresidente de Congreso CIBES 2015

mmarzal@bib.uc3m.es

1. La biblioteca escolar en la Educación competencial

Si existe un acuerdo general en nuestra sociedad, inmersa en los indudables beneficios de la innovación como generación de conocimiento, e imbuida en la cultura de la evaluación, que reclama, como uno de los efectos de la responsabilidad social corporativa, la medición de estos beneficios como resultados de progreso, es la necesidad de un modelo de Educación propio y apropiado para la Sociedad del conocimiento. Es importante recalcar que esta reclamación debe orientarse, en algo tan fundamental, no hacia planteamientos tacticistas plasmados en sucesivas leyes, regulaciones y normativas parciales o con objetivos inmediatos, sino mediante el diseño estratégico de acciones que sustente una filosofía educativa en el contexto de un nuevo modelo de sociedad.

Una amplia literatura profesional y científica ha señalado, perfectamente, cuáles son los elementos de definición de una Educación para la Sociedad del conocimiento: una Educación que se basa en un proceso de enseñanza y aprendizaje que "empodere" al discente en el aprendizaje permanente, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje dinámico para la innovación, el aprendizaje en nuevos entornos (del e-learning al m-learning), el aprendizaje dual que integre, inextricablemente, el consumo y asimilación de contenidos (conocer), junto con la producción y aplicación eficaz de esos contenidos (saber). La consecución de estos elementos constitutivos, también perfectamente reconocido, se endosa a la relevancia de las competencias en Educación, cuya función debe consistir en movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes a partir de contenidos de aprendizaje para la toma de decisiones al enfrentar una hipótesis científica o un desafío

profesional. Las competencias, pues, pudieron ser inoculadas con éxito para alumbrar un nuevo modelo educativo, cuya plasmación se vio en el Espacio Europeo de Educación Superior, su éxito en el desarrollo del Proyecto Tuning, y su medición de impacto en el diseño de los indicadores educativos de UNESCO y de PISA. Emergía la Educación competencial.

Por su naturaleza, las competencias son variadas y por ello, dependiendo del contexto aplicativo, deben ejercitarse sobre diversos campos u objetos, pero en Educación, en el entorno de sus instituciones educativas escolares, en su sentido lato, y en su dimensión cognitiva, no cabían muchas dudas: la información, cuyo proceso de elaboración eficaz, debe derivar en conocimiento primero, saber después. La Educación competencial, pues, se nutría de las competencias en información, entendidas como un progreso escalable, también ampliamente estudiado, que comienza en las destrezas (dominio manipulativo y experto de herramientas y técnicas), sigue con las habilidades (uso lógico y racional, por ende inteligente, de las técnicas y herramientas) y concluye en las competencias (actitud y comportamiento para transformar el conocimiento proporcionado por destrezas y habilidades, en saber).

La información, convertida en una suerte de materia prima de la Educación competencial, debe hallar su taller y laboratorio de procesamiento eficiente, un espacio que en las instituciones educativas escolares preuniversitarias son las unidades de información prototípicas, las bibliotecas escolares. En España, en el modelo educativo oficial, estas bibliotecas se recogían en la Ley General de Educación de Villar Palasí de 1970, si bien sólo contemplada como un espacio con una cantidad de m2 determinada, a la que se hacían donaciones, o se nutría de parte del presupuesto dado a los Departamentos Didácticos. Frente a este "modelo", coincidiendo con un nuevo modelo político y social, se consolidan movimientos, cuya simple enumeración mostraría la gran cantidad de ideas y proyectos que suscitaban, que buscan dar un giro a la biblioteca escolar, su proyección y funciones. Durante la década de los 90 del siglo XX va emergiendo un concepto de biblioteca escolar, que se va apartando decididamente de la idea de un "espacio" de almacén documental para la escuela industrial, absolutamente accesorio y periférico en el proceso educativo.

El entorno profesional en el mundo propiciaba una nueva mirada. España se hacía eco del concepto de biblioteca escolar que se delineó en el Manifiesto de bibliotecas escolares de 2000 (luego proyectado en las Directrices de IFLA/UNESCO de 2002), que definían las acciones educativas a partir de la biblioteca escolar: a) Competencia informativa ("information literacy") para todos, desarrollada gradualmente y adaptada a lo largo del sistema educativo; b) Disponibilidad de recursos informativos para todos los alumnos de todos los niveles educativos; c) Amplia difusión de la información y de los conocimientos a todos los grupos de alumnos de acuerdo con los derechos humanos y democráticos.

La biblioteca escolar se pensaba como: a) Una unidad de información conectada con la Programación General Anual, y los Proyectos Educativo y Curricular de Centro, para apoyar un nuevo tipo de aprendizaje "significativo" y "autónomo", espacio de aprendizaje transversal entre materias, de aplicación práctica de conocimientos como "laboratorio" documental, de aprendizaje de "método científico", actividades curriculares y culturales, proyección sobre la comunidad educativa; b) Una colección documental en su extenso sentido, por lo que a la documentación tradicional, se unían documentos audiovisuales, digitales, ópticos, material didáctico y archivo de documentación escolar; c) Un servicio con automatización del proceso documental para la generación de OPACs (se creaba el programa ABIES de automatización de bibliotecas escolares), la extensión bibliotecaria y la colaboración en redes bibliotecarias, con otras bibliotecas escolares y las públicas; Proyección educativa en su entorno, como servicio no sólo para la comunidad escolar, sino la comunidad educativa extramuros de la escuela.

De un servicio y unidad documental iba derivando hacia su concepción como un "espacio y ambiente educativos". En su Trabajo Fin de Máster, Nieves Sellers (2010), resume este nuevo concepto: a) Un espacio de conocimiento, donde acceder, contextualizar, elaborar, ampliar y dar sentido a ese enorme caudal de información; b) Un espacio de encuentro para compartir experiencias, debatir y dialogar, respetar a los otros, desarrollar habilidades de escucha y aprender a expresar las propias opiniones; c) Un lugar de reflexión en el que valorar de forma crítica las informaciones e interpretar la realidad reconociendo su complejidad; d) Un lugar de crecimiento en el que desarrollar las capacidades personales que les conviertan en adultos integrados en la sociedad; e) Un lugar para la utopía en el que los alumnos aprendan aquellos valores que les permitirán transformar su mundo.

En realidad, esta deriva conceptual de la biblioteca escolar, unido a la eclosión de la Educación competencial, sitúa a la biblioteca escolar en dos coordenadas de primera magnitud demostrativas de la función primordial que han de tener: la biblioteca escolar como nodo relevante en las redes educativas para el conocimiento y competencias; la biblioteca escolar como centro de recursos, en cooperación necesaria, en tanto que biblioteca educativa, con la biblioteca universitaria y la biblioteca pública.

Es evidente que, en el nuevo contexto, toda biblioteca ha renunciado a un atisbo de carácter enciclopédico (ni lo tiene todo, ni lo más importante o llamativo), pero además las TIC ofrecen todo un mundo de oportunidades, el Ciberespacio es la nueva frontera para aprender, el aprendizaje colaborativo (la Web 2.0) es un cometido esencial para preparar al ciudadano en la innovación y aprendizaje permanente, que va a necesitar durante toda su vida laboral y ciudadana. La potente crisis económica desatada desde 2008, que con tanta virulencia se ha proyectado en Educación en general, ha tenido un impacto desastroso en las bibliotecas escolares, por lo que se ha hecho aún más necesario practicar en ellas la "economía de escala": toda inversión debe optimizarse por sus resultados en distintos conceptos, campos y actores implicados. Sin lugar a dudas, este objetivo primordial se ajusta perfectamente a la constitución de redes escolares de conocimiento: un sistema que permita compartir y beneficiarse cooperativamente de los recursos y conocimiento, una meta en la que la biblioteca parece el espacio idóneo. Han comenzado a menudear software y programas que permiten procesar, organizar, poner a disposición, etiquetar las colecciones documentales oi digitales de recursos educativos, inmersos en repositorios, así como integrar en el espacio escolar las redes sociales y los instrumentos de la Web 2.0. En este proceso, la biblioteca escolar es, sin duda, el epicentro.

Precisamente, el progreso de las redes educativas descansa, pero también estimula, la transformación de las bibliotecas escolares en centros de recursos, una transformación en la que sigue el modelo señalado por las bibliotecas que deben ser sus interlocutores privilegiados, las bibliotecas universitarias. Seguir el modelo, sin embargo, no significa acometer debidamente la transformación, por no existir una fundamentación teórica (y modélica) de lo que implica un centro de recursos en la institución escolar. El concepto viene lastrado en España por tres razones: la inspiración en los CRA chilenos (Centro de Recursos para el Aprendizaje); la funcionalidad exclusivamente didáctica de la biblioteca en su concepción, curiosamente, más tradicional (colección +organización +servicio), por lo que pasaba a denominarse Centro de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje, CREA); la confusión y el convencimiento de que la digitalización y automatización de la colección y servicios de la biblioteca la transforma en CREA. Hubiese sido necesario asentar el modelo desde la definición y diseño de etapas de transformación, que diferenciase bien el CREA de una biblioteca híbrida, biblioteca digital y biblioteca virtual, realidades notoriamente distintas.

El CREA, conjuga los elementos tradicionales de las bibliotecas escolares con la necesaria dimensión educativa y formadora, propia de la Sociedad del Conocimiento, donde exista la plena integración de las TIC para hacer posible la formación a lo largo de la vida el aprendizaje autónomo y la Alfabetización en Información de todos los ciudadanos. El CREA enriquece la noción tradicional de las bibliotecas escolares al definirse como un nuevo espacio educativo dinámico, no mero gestor de recursos educativos, sino ámbito para una metodología didáctica activa, interdisciplinar y adaptada a la diversidad de entornos y aprendizajes, centro suministrador, organizador de saberes y potenciador del autoaprendizaje, no complemento del currículum académico, sino parte integrante de él. Un espacio-entorno para la formación, la información, el entretenimiento, el intercambio y el conocimiento. El CREA ha de tener una autonomía funcional similar a la de cualquier departamento del centro educativo, con su personal adscrito, capacidad de gestión, programación, evaluación y control.

2. Supervivencia y efectividad de la biblioteca escolar: una política estratégica educativa

No es infrecuente leer, no ya en literatura especializada, sino también en la divulgativa y en la prensa diaria el éxito educativo de determinados países (los nórdicos europeos, también ahora los extremo orientales), palpable en los resultados de las sucesivas ediciones de PISA, por la función visible de las bibliotecas escolares (El País, 4 de octubre de 2014), así como un sistema educativo sólido que no requiere de una sucesión de Leyes de Educación, reflejo de cada uno de sus ministros. No es infrecuente, ante esta

constatación, oír la necesidad de un Pacto de Estado por la Educación, esto es un Plan, con su planificación, de Sistema de Educación orientado hacia unos objetivos claros y pactados, con sus fases y metodología, esto es, una estrategia, que reduce la táctica a la ejecución de cada una de las fases.

Un pivote necesario de esta política estratégica educativa, por lo que llevamos argumentado, es una política específica de información en Educación y en la escuela, ya que en la Sociedad del conocimiento la información es un recurso capaz de revolucionar la forma de producir, comunicarse y hasta educarse. Menue, en su Information police and national development: an educational perspective, ha definido una política nacional de información como "un conjunto de principios que guían el curso regular de la acción y consiste en una imagen del estado deseado, como una meta o conjuntos de metas que deben alcanzarse, medios específicos para los cuales se encaminan la realización de las metas, la asignación de las responsabilidades para la implementación de las vías, un conjunto de reglas o lineamientos que regulan la implementación de las vías".

Desde esta perspectiva, la biblioteca escolar, unidad de información por definición en la escuela, es el fundamento de esta política estratégica de Educación. Esta obviedad, sin embargo ¿se detecta entre los actores con competencias académicas y administrativas sobre ella? La respuesta debe quedar inscrita en la definición y convencimiento, por parte de los actores implicados, sobre la relevancia de la biblioteca escolar.

La asunción de la relevancia de la biblioteca escolar viene determinada por tres factores: a) la conexión de los actores implicados en España, con las demandas visibles por parte de la sociedad civil, las políticas estratégicas educativas de los países de nuestro entorno, así como la propia evolución, visible y predecible del modelo educativo por competencias propio del siglo XXI y contra el que poco se puede hacer, en otras palabras “conectar el país legal con el país real”; b) si bien la gestión y mantenimiento de una biblioteca escolar-CREA, su impacto sobre la comunidad educativa y su función didáctica deben ser patrimonio de los actores de la escuela, la iniciativa y durabilidad de una política de información en Educación, por su propia definición y naturaleza, debe corresponder a los poderes públicos y políticos, por cuanto esta política necesita unos recursos financieros y humanos perfectamente regulados y suficientes, desde una perspectiva de que es una inversión y no un gasto; c) la consideración y efectividad de la biblioteca escolar, en tanto que unidad de información educativa y tipo bibliotecario, pasa por la necesidad insoslayable de que sea reconocida e incluida en el sistema nacional de bibliotecas, encabezado por la Biblioteca Nacional, un objetivo al que parece cooperar la actual dirección de la Biblioteca Nacional de España, con sus iniciativas en torno a la lectura y literatura infantil y juvenil, así como mediante la institución de grupos de trabajo, uno de los que se proyectan se refieren precisamente a la lectura y alfabetización en información.

En realidad, estos factores deben comportarse como los pilares de una verdadera política estratégica, para la que deben definirse y, sobre todo, evidenciarse dos considerandos fundamentales:

- Su naturaleza y propiedades deben ser estratégicas y no tácticas, esto es, debe responder a una planificación, que se proyecte necesariamente en unosplanes. La planificación debe reconocerse para sí un lapso suficiente de tiempo, una misión/visión como fundamento y filosofía, una justificación y contexto de actuación, un campo y un objeto de actuación, unos objetivos generales y de ellos derivar unos específicos, una hipótesis para formular un modelo teórico e ideal al que dirigir todos los esfuerzos (con su estado de la cuestión exhaustivo), una metodología con sus métodos para llevar a cabo los objetivos conforme a la hipótesis propuesta, para los que debe contemplarse la financiación y recursos humanos suficientes, enunciación de fases de ejecución con sus tareas ejecutables y su cronograma ajustado, un sistema diseñado y acreditado de evaluación de seguimiento y consecución de resultados, tanto parciales (milestones) como finales (deliveries). Toda esta formulación tan académica tiene un sentido superior: la perdurabilidad y continuidad en el tiempo, ajena a vaivenes de personas e intereses tácticos.
- Los objetivos, generales y específicos, deben estar nítidamente formulados para que se proyecten con efectividad en los métodos, fases y cronograma, resultados y la batería de indicadores capaces de evaluar el grado de éxito de la política estratégica y su modelo. En el caso de las bibliotecas escolares-CREA la definición de los objetivos debe enfrentarse, como desafíos, a sortear unos lastres importantes que retrasan y obstaculizan su progreso:
    1. El personalismo. Referentes, autoridades y personalidades que se han destacado, por

diversos motivos, en el desarrollo y experiencias de la biblioteca escolar en España son visibles y reconocibles. Si bien esto es positivo para generar "colegios invisibles" en torno a la biblioteca escolar, en muchas ocasiones es un personalismo que funciona y se estimula por motivos y actuaciones lógicamente personales, que nada tienen que ver con una unidad de información, que es un servicio. El personalismo hace que un plan de desarrollo de bibliotecas escolares quede al albur de los avatares de la persona: su progreso profesional, académico, administrativo y político, así como su mentalidad y forma de entender el mundo educativo, un factor que hace que estos planes nunca sean perdurables y carecen de una visión sistémica y global.

2. La excesiva dependencia orgánica, del superior y de los poderes públicos, siempre lejanos y desconocedores de la realidad "a pie de obra". Es bien cierto, como hemos reflejado más arriba, la función insoslayable de los poderes y actores políticos, pero es una inveterada costumbre de los países de fuerte tradición de derecho escrito la dependencia omnímoda del superior jerárquico. Esta dependencia es decisoria en la formulación de la política estratégica, pero esto no estorba para que la iniciativa, la gestión y mantenimiento sea de estricta personalidad de los actores implicados en la biblioteca escolar-CREA, un papel que debe quedar reflejado en la planificación y sus planes, otorgando siempre la iniciativa a este "país real".
3. Un elemento decisivo de puesta en marcha, desarrollo y progreso de las bibliotecas escolares ha sido la legión de personas que, casi por compromiso ético y profesional, se han comprometido con este tipo bibliotecario educativo, un modo de definirse como "ente educativo" y una manera de entender la Educación y los valores necesarios en nuestra sociedad. Este compromiso personal e individual es "conditio sine qua non", sin embargo es necesario pero no suficiente. La biblioteca-CREA, tal como la hemos conceptuado, alcanza un nivel de complejidad pero, sobre todo, requiere un nivel de complejidad orgánica, funcional y técnica que se hace imprescindible el protagonismo evidente de asociaciones profesionales, un interlocutor mucho más eficaz frente a los poderes políticos y académicos. La experiencia en otros tipos bibliotecarios muestra, sin género de dudas, cómo la potencia de las asociaciones profesionales tienen un impacto directo en su desarrollo y progreso.
4. En relación directa con el anterior aserto, una biblioteca escolar-CREA se aleja de un malentendido voluntariado. No debe ser una unidad de información sin reconocimiento ministerial (como servicio, no como espacio solamente), sin presupuesto ni personal, a coste cero. Debe ser un tipo bibliotecario con un presupuesto propio dentro de la institución escolar, tipificado dentro del sistema nacional de bibliotecas (reconocido por la profesión bibliotecaria), con un profesional (bibliotecario-docente) reconocido mediante una especialidad académica, un cuerpo profesional con requisitos de formación y acceso. Esto debe tener, pues, una decidida dimensión académica: el diseño curricular e instructivo de materias, cursos transversales, postgrados, dentro del sistema universitario en pleno proceso de redefinición y acreditación.
5. La constitución o reconocimiento de la biblioteca escolar-CREA como un Departamento Didáctico dentro de la escuela que impelería a una inoculación decisiva y fundamental de la biblioteca en el currículo escolar (sin esto, el impacto seguirá siendo limitado), una plasmación en la Programación General Anual, el reconocimiento de una personalidad didáctica con su propia carga educativa (alfabetización en información, fomento de las nuevas lecturas, el Conectivismo como acción pedagógica), la posibilidad de implementar verdaderamente un aula extendida (abierta a espacios extramuros, en Web, dentro de redes educativas) y a nuevos modelos bibliotecarios (las biblioteca integrada para toda la comunidad educativa).
6. El reconocimiento y tipificación de la biblioteca escolar-CREA como tópico de investigación. Sin duda, la biblioteca escolar-CREA es una unidad de información tan modesta como básica, con un componente muy importante didáctico y pedagógico (cuya investigación corresponde a otras disciplinas científicas) y con un decidido componente técnico. ¿Limita esto su reconocimiento como objeto y tópico de investigación? Considerada en sí misma sí, pero la verdadera investigación reposa en tendencias que conectan con los factores para el

desarrollo de la Sociedad del conocimiento, eliminación de las brechas digitales y fomento de la inclusión social e intercultural, así como todos los servicios que tengan que ver con su funcionalidad como CREA. Son numerosos las tesis y los proyectos que se pueden plantear, se están planteando y deben plantearse. No olvidemos que uno de los puntos más débiles del desarrollo y progreso de la biblioteca escolar es no haber definido su modelo teórico (no definición y funciones, es una literatura técnica enunciada como documento de trabajo), con sus paradigmas y conexiones con las tendencias globales.

7. Redefinir la conexión omnipresente de la biblioteca escolar con la animación, dinamización y promoción lectoras. No es la única acción de la biblioteca escolar-CREA y está en el mismo rango de otras funciones primordiales para la Educación competencial, sin embargo es una identificación "social" que conviene utilizar, con un sesgo importante: abrir la noción de diversas lecturas: lectura digital, lectura icónica y visual, lectura multimodal, conectándolas con los indicadores de PISA y con un beneficio en el rendimiento académico. Es, sin duda, una redefinición que puede procurar a la biblioteca escolar-CREA insospechada, habida cvuenta de que son los modelos educativos más exitosos en PISA los que han creado una correlación biblioteca escolar-lecturas-alfabetización en información.
8. La definición y enunciación de un modelo evaluativo, propio y apropiado, con indicadores competenciales específicos, para la biblioteca escolar, considerando dos dimensiones, cuyo objetivo es la calidad y la excelencia: la evaluación dentro de la institución escolar, como servicio, impulsando un sistema de medición de excelencia académica; la evaluación para los educandos y docentes, capaz de medir la consecución de calidad y sólida de las competencias en información necesarias conforme a la educación competencial y ciudadanía en la Sociedad del conocimiento. Es un área de trabajo e investigación, donde ya hay algunos modelos y aplicaciones, con unas posibilidades realmente brillantes.

3. ¿Soluciones? El planteamiento de CIBES 2015

Con los mimbres de los condicionantes y la necesidad de dibujar objetivos claros para una política estratégica destinada a las bibliotecas escolares se concibió CIBES 2015 España-Brasil, Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares.

El contexto para aventurarse en la organización de un evento académico y científico no podía ser más evidente y necesario: una crisis económica, severa y particularmente cruel en Educación, llegando a ser "asesina" para las bibliotecas escolares. Proyectos, planes, acciones, grupos, experiencias quedaban muy reducidas hasta la impotencia o directamente eran eliminadas. Profesionales, académicos, docentes convencidos veían evaporarse muchos afanes y esfuerzos. Parecía evidente la necesidad de hacer una llamada a rebato para los creyentes, una llamada de atención para los actores implicados pero desinhibidos, un foro para aunar esfuerzos, voluntades y un faro de reactivación de tareas y empeños, todo ello en el ámbito de la universidad, como centro con vocación de responsabilidad social corporativa, de perdurabilidad en investigación, marco para propuestas científicas y para el diseño de programas, propuestas educativas y formativas.

Académica y científicamente, el Congreso surge como consecuencia de la cooperación entre dos líneas de investigación de alfabetización en información y bibliotecas escolares, mediante convenio específico firmado por las universidades Carlos III de Madrid (España) y UNESP (Brasil). La dimensión de acción y de investigación aplicada, la proporcionaba la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Getafe y los responsables de acciones desde las bibliotecas escolares quienes, inmersos en el proyecto de Ciudades Educadoras, Lectoras y Escritoras, habían iniciado una política de cooperación con la línea de investigación de la universidad Carlos III. Por una necesaria eficacia, se decidió realizar un Congreso único pero consecutivo: CIBES 2015- Brasil y CIBES 2015 España. Pronto, la parte de España recibía el apoyo del Rectorado y del Decanato de Humanidades, Comunicación y Documentación de la universidad Carlos III, junto con el Ayuntamiento de Getafe. La iniciativa que, sin duda respondía a una necesidad real, pronto recibía el espaldarazo del Ministerio de Educación (CNIIE), del Ministerio de Cultura (Consejo de Coordinación Bibliotecaria), la Biblioteca Nacional de España, asociaciones profesionales (FESABID, UNESCO Getafe, IASL, AELE) y comerciales (Baratz, OLDILO) y miembros de la sociedad civil.

El Congreso, de proyección internacional y específicamente iberoamericana, no dudaba en definirse bajo el lema Educación por competencias: reto del milenio para la interculturalidad y la inclusión social. El objeto del Congreso era la biblioteca escolar, contemplada desde la perspectiva que hemos ido argumentando en las páginas anteriores, por ello se ha articulado en torno a cuatro ejes temáticos, que permiten una reflexión académica y profesional, categorizada, conforme a los tópicos de investigación en torno a la biblioteca escolar y su proyección y así se recoge en la declaratoria que definen los cuatro ejes en la presentación del Congreso:

- La Biblioteca Escolar en el proceso educativo: enseñanza y aprendizaje:
  Un eje que ha pretendido abordar el potencial de la biblioteca escolar sobre los modos de aprendizaje, por lo que era necesario presentar investigación y experiencias sobre la preparación de los educadores, incluyendo al maestro y al bibliotecario, para trabajar en colaboración, así como el uso de múltiples recursos de información, mediante una organización, identificación y etiquetación semántica para recuperación y representación del contenido de la colección, ya que en la biblioteca escolar es esencial el desarrollo de instrumentos para la organización de la información y la calidad de los conocimientos.
- Comprensión lecto-escritora como factor de inclusión:
  Centrado en la importancia de la comprensión lectora en los procesos de aprendizaje mediante la indagación, análisis, relación e interpretación de los contenidos. Investigación y práctica profesionales se orientan al registro de experiencias en distintos contextos sociales (escolares, culturales, etc.) y el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión, asimilación y aplicación de lo leído y aprendido. Objetivo del eje, pues, es entender la comprensión lectora como un medio de leer y escribir que facilitan las TIC, en tanto herramientas que han permitido diversificar las prácticas de lectura y de escritura. Se abordan, por tanto, las distintas lecturas y escrituras que se desarrollan en entornos colaborativos (Web 2.0), generan nuevas comunidades virtuales de aprendizaje y diversifican las maneras de enseñar cuando el docente actúa en ambientes virtuales e interactivos.
- Las alfabetizaciones en la Biblioteca Escolar:
  Donde se analiza la biblioteca escolar, en su transformación a CREA, como unidad de información que debe convertirse en el punto de acceso privilegiado y necesario de la Web en el ciberespacio educativo. Las instituciones educativas, en todos sus niveles, deben ser el centro de una educación por competencias "en información", capaz no sólo de enseñar sino educar a niños y jóvenes en los desafíos del siglo XXI: conocer y saber en la Web, aprender cooperativa y permanentemente en red, asumir una mentalidad integradora por la interculturalidad y cohesiva por inclusión digital y social, orientarse a un aprendizaje icónico y de imagen por evolución ciberespacial.
- Contenidos para el desarrollo de competencias en la Biblioteca Escolar:
  La Biblioteca Escolar, como CREA, en tanto agente de mediación educativa y de formación en el actual marco híbrido de información, se enfrenta al reto de orientar su función de filtro y redistribución de contenidos para responder a los cambios que impone el predominio de la información dinámica en el entorno tecnológico dominante. En este sentido, la creación de una colección de recursos flexible, permanentemente variable y distribuida exige, de forma paralela, la adopción de una nueva dinámica de gestión de contenidos, no sólo orientada a gestionar recursos impresos y digitales, sino también, a incorporar valor añadido a la información seleccionada y a las acciones que implica su acción mediadora para estimular el conocimiento, la formación y la convivencia de la comunidad escolar, creando materiales educativos propios y gestionando repositorios de contenidos digitales elaborados de forma colectiva junto al profesorado.

Getafe, 26 de enero de 2016

Getafe Ciudad educadora, lectora y escritora: Bibliotecas escolares

Quisiera empezar agradeciendo la presencia de [rector, alcaldesa,.....]

Es para mí un placer estar en este congreso y poder dirigirme a este foro de expertos en bibliotecas, para debatir el que quizás sea uno de los temas más apasionantes en el panorama de estudio e investigación: las bibliotecas escolares.

No sé si alguno de ustedes conoce la ciudad.

Getafe es uno de los municipios de mayor superficie de la zona sur de la Comunidad de Madrid, situado a 13km de la capital. Getafe como pueblo nace hace unos 700 años cuando los habitantes de Alarnes (aldea situada en territorio getafense) trasladaron sus viviendas a ambos lados del camino real que unía Madrid y Toledo (entonces capital del Reino); de ahí su nombre de origen musulmán Jata (cosa alargada), en castellano Satafi. Esta condición de ciudad-camino ha condicionado mucho la historia y evolución del municipio.

Desde entonces hasta ahora el cambio de nuestro municipio ha sido vertiginoso, el importante despliegue industrial de los años 50 y 60 convirtió la ciudad en receptora de numerosas personas de otras provincias españolas que buscaban trabajo

En las últimas décadas se han asentado las bases del actual Getafe (población, servicios, industrias, desarrollo social, cultural, educativo, asociativo,...) y que la trayectoria a seguir en el siglo XXI se sustenta sobre una característica fundamental, crecimiento sostenible, industrial, tecnológico, educativo, y social, de acogimiento racional de la inmigración, servicios de comunicación, y planes de movilidad.

El Ayuntamiento de Getafe suscribió la "Carta de Ciudades Educadoras" el 30 de noviembre de 1990, formalizando la participación del municipio de Getafe en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (A.I.C.E.) en el año 1997, según acuerdo del Ayuntamiento Pleno en sesión celebrada el 29 de julio de 1997.

Desde una concepción de Getafe como ciudad educadora que entiende la educación como un concepto amplio y recoge todas las modalidades de educación (formal, no formal e informal) además de las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad; y por otra parte, entiende la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, aunque con una atención prioritaria a los niños y jóvenes.

La Delegación de Educación consciente de que "la información y el conocimiento son base de la

efectiva igualdad y principio de la tolerancia", realiza esfuerzos e iniciativas encaminadas a trabajar conjuntamente en proyectos y actividades con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales colaborando bilateral o multilateralmente para mejorar la calidad de vida de los habitantes.

En el VI encuentro de Red Estatal de Ciudades Educadoras, celebrado en Getafe (2003) se puso de manifiesto que el valor educador de la ciudad es mayor cuanto más alto es el nivel de interconexión y diálogo entre los múltiples sujetos que en ella interactúan. Las 50 ciudades participantes en él concluyeron que

> "La educación es un factor de progreso y equidad y que la democracia, la participación, la responsabilidad y el respeto son valores que se aprenden practicando".

Ángel Gabilondo, Ministro de Educación 2010, en la presentación del libro que conmemora los 15 años RECE afirma:

> "Esta visión global de la ciudad como agente educativo es una prueba más del compromiso local con la educación.
> Los numerosos programas y actividades de los municipios nos hablan de una visión de la educación que desborda el centro escolar y apuesta por trabajar con nuestros escolares a partir del patrimonio monumental, las instituciones representativas municipales o los equipamientos sociales y culturales como escenarios educativos"

Una ciudad educadora es la que se manifiesta, al mismo tiempo, como marco y agente educador. Engloba un planteamiento teórico y unos acontecimientos prácticos.

Estas ideas nos marcan la ruta a seguir en nuestro trabajo y así,

- En el curso 2000/2001 la Delegación de Educación pone en marcha el Plan de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos. En él se proponía ofrecer a niños y niñas, y jóvenes alternativas de ocio educativo y disponer de los espacios escolares a tiempo completo, facilitando así el aprovechamiento de los recursos del municipio.
- En el año 2001/02 en colaboración con el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la UC3M se inicia el proyecto de carácter comunitario "Fomento y uso de las bibliotecas escolares en horario no lectivo" a través de:
    - con el alumnado del Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad a través de un sistema de becas
    - el compromiso e interés (después de presentar dicho proyecto a los equipos directivos de los centros educativos públicos) de abrir las bibliotecas escolares en 7 de los 22 Centros Educativos de Infantil y Primaria y 2 de los 13 Institutos de Educación Secundaria.

En estos comienzos los objetivos eran simplemente poner a disposición del barrio un recurso educativo-cultural infrautilizado, las bibliotecas escolares, e iniciar las tareas básicas de catalogación e informatización de los fondos documentales, poner en marcha el préstamo de libros, apertura al barrio, etc.

Tras el éxito inicial del proyecto, año tras año entre el 2002 y la actualidad, se ha ido ampliando el número de centros educativos que se adhieren al proyecto, ampliándose así el número de bibliotecas escolares abiertas en horario extraescolar y los responsables de la biblioteca son contratados por una empresa de servicios y con un perfil específico de bibliotecario o estudiante del biblioteconomía.

Al tiempo en el proyecto se implementan nuevos objetivos:

- Fomentar el conocimiento y uso de las Bibliotecas escolares, como fuente de recursos para el aprendizaje y dinamizadora de la labor pedagógica en el aula.
- Rentabilizar los recursos del centro, poniéndoles a disposición del alumnado en horario no lectivo.

Particularmente en aquellos alumnos que no disponen en su casa de medios adecuados.

- · Impulsar el papel de las Bibliotecas Escolares como herramienta fundamental para el fomento de la lectura y habilidades en la información. Recomendando su incorporación en la parte curricular.
- · Promover la red de bibliotecas escolares como foro de reunión e intercambio entre los escolares, familias, maestros.

En esta línea contextual, entre cursos 2002 al 2009/10 se aumentan el número de acciones de cooperación y colaboración con otros agentes educativos de la ciudad, entre las que podemos destacar.

Diferentes Servicios Municipales.

Biblioteca Obra Social Caja Madrid

Fundación Centro de Poesía Jose Hierro.

Centro Unesco Getafe.

Fundación Cesar Navarro.

Departamento de Biblioteconomía y Documentación de UC3M.

Se realizan acciones de animación a la lectura en todos los Centros Educativos de Infantil y Primaria Públicos y en uno Concertado.

Se realiza una acción de formación en animación lectora a los bibliotecarios.

Se organizan eventos académicos

Jornadas bibliotecas, una puerta abierta a otros mundos, 2009/10

Seminarios en torno a experiencias lectoras Plan Ceibal.

Colaboración académica con la UC3M en la optativa bibliotecas escolares 2011.

Nos congratula saber que fuimos unos adelantados al ARTÍCULO 113 DE LA LOE: 2006.

· " los centros educativos dispondrán de una biblioteca escolar y se encomienda a las bibliotecas escolares que contribuyan a fomentar la lectura y a que el alumno tenga acceso a la información, y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso critico de los mismos. Se explicita también el fomento del hábito de la lectura y la dedicación de un tiempo diario a la misma en la educación primaria Siguiendo las instrucciones de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares se crea la figura del responsable de la biblioteca escolar y el equipo de apoyo".

Este mismo año produce un punto de inflexión en el proyecto inicial, marcado por diferentes hitos:

· Aparen comisiones de bibliotecas incluidas en la Programación General Anual de algunos Centros educativos

· Se realizan animaciones lectoras en todos los centros de infantil y primaria

· El servicio de Educación de personas adultas teatraliza cuentos intergeneracionales.

· Se realiza difusión masiva del proyecto a claustros, Asociaciones de Madres y padres de alumnos, asociaciones.

· La Asociación Española de Lectura y Escritura invita a Getafe (Delegación de Educación) a formar parte de la Red de Ciudades Lectoras y Escritoras en la que se dinamiza la relación entre lectores, escritores y textos, y afianza la convivencia intergeneracional y multicultural. A partir de aquí, se genera un proyecto, formalizado mediante un convenio de colaboración, que, a diferencia de otros municipios

integrantes de la Red, está plenamente liderado por el Ayuntamiento de Getafe Delegación de Educación y sirvió de modelo de referencia para otros municipios.

GETAFE PASA A SER CUIDAD EDUCADORA LECTORA Y ESCRITORA.

La finalidad es la de contribuir a la mejora de la práctica lectora y escritora de toda la ciudadanía mediante la recuperación de espacios y recursos

En este sentido nos planteamos los siguientes objetivos además de los anteriormente mencionados

1. Fomentar el gusto por la lectura y la escritura entre toda la población y muy especialmente entre jóvenes y niños.

2. Crear una única red lectora en el municipio de Getafe que potencie e integre todos los recursos lectores y escritores.

Para ello

· Se crea una Comisión de Trabajo, en la cual están representadas diferentes instituciones del municipio, que representan a diferentes sectores de la población. Su función es la de aportar acciones, y aprobar-decidir y evaluar.

· Se crean nuestras señas de identidad como ciudad lectora y escritora

· Se recogen, analizan y categorizar las distintas iniciativas lectoras y escritoras del municipio y se va implementando paulatinamente.

· Se generan Rutas lectoras y escritoras, es un recorrido por distintos escenarios donde se llevan a cabo acciones de lectura y escritura. Se renuevan por trimestres. Cada ruta está compuesta por diversas actividades organizadas por los centros educativos, Bibliotecas Municipales, Universidad Carlos III, Biblioteca de Obra Social Caja Madrid, Fundación Centro de Poesía José Hierro, Servicio de Educación de Personas Adultas, etc. (denominados "referentes lectores").

Entre las acciones que se generaron y están más consolidadas se encuentran:

· Animación a la lectura y diferentes talleres Bibliotecas Escolares en horario extraescolar que culminan en una exposición

· Certámenes literarios:

o Tus derechos en tus manos 2º premio defensor del menos CM en 2011 VII edición

o Intercultural VIII edición

· Día internacional de las bibliotecas.

· Día de la Lengua Materna,

· Tertulias en Familia

· Cuentos intergeneracionales

· Lecturas de ida y vuelta

· Club de lectura de adultos.

Este proyecto fue presentado en:

· Congresos de Ciudades Educadoras

o Granollers 2009)

o Corea.2011.

· II Jornadas iberoamericanas de lectura y escritura 2008

· III Jornadas iberoamericanas de AELE 2010/11.

· Encuentro de Ciudades periféricas. Getafe 2009.

BIBLIOTECAS ESCOLARES DE GETAFE.

Ya os hemos contado el desarrollo a grandes rasgos del proyecto FOMENTO Y USO DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ABIERTAS EN HORARIO EXTRAESCOLAR O NO LECTIVO pero, es conveniente matizar que.

Los Centros educativos, disponen de:

· Una biblioteca de aula, esa biblioteca no está catalogada ni incluida en la central del centro.

· Que el alumnado realiza visitas a la biblioteca de su centro en horario lectivo, por cursos y acompañados de sus profesores,

· Que se realiza el préstamo de libros

· Que el responsable de biblioteca es un profesor liberado.

· Que en algunos centros existe una biblioteca de infantil diferenciada de la general.

· A través de la Guía de Recursos Municipales los alumnos de los centros educativos en horario lectivo conocen y disfrutan de visitas guiadas a la biblioteca municipal.

Pasando a continuación a describir la evolución del proyecto.

En el curso 2001/02 se abren de lunes a jueves durante dos horas 7 bibliotecas escolares de los 22 Centros Educativos de Infantil y Primaria y 2 bibliotecas escolares de los 13 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 720 alumnos/as

· En el curso 2002/03 permanecen abiertas 7 bibliotecas escolares de los 23 Centros Educativos de Infantil y Primaria y 2 bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 720 alumnos/as

· En el curso 2003/04 pasan a ser 9 las bibliotecas abiertas en los 23 Centros Educativos de Infantil y Primaria y se abren también 2 más pasando a ser 4 bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 1350 alumnos/as

· En el curso 2004/05 se mantiene abiertas las 9 las bibliotecas en los 23 Centros Educativos de Infantil y Primaria y se mantienen también las 4 bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria.

· En el curso 2005/06 las bibliotecas pasan a ser 10 de los 23 Centros Educativos de Infantil y Primaria y se mantienen también las 4 bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 1550 alumnos/as

· En el curso 2006/07 se abre 1 más y las bibliotecas pasan a ser 11, pero también se abre un Centro Educativo de Infantil y Primaria, contando ya con 24. Se abren 2 más pasando a ser 6 las bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 1850 alumnos/as

· En el curso 2007/08 se abre 1 más y las bibliotecas pasan a ser 12 de los 24 Centros Educativos de Infantil y Primaria y mantienen las 6 las bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 2400 alumnos/as

· En el curso 2008/09 se abren un total de 23 bibliotecas de los 24 Centros Educativos de Infantil y

Primaria y se mantienen las 6 las bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 4180 alumnos/as

· Se creó un foro como soporte de apoyo y herramienta de trabajo para el programa de apertura de las bibliotecas escolares fuera del horario lectivo de con una página web (www.obintegradas.info)

· En el curso 2009/10 los datos se mantienen son 23 bibliotecas de los 24 Centros Educativos de Infantil y Primaria y se mantienen las 6 las bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria Con una asistencia aproximada de 4180 alumnos/as

· En el curso 2010/11 se mantiene las 23 bibliotecas abiertas, pero se crea un centro más de Infantil y Primaria, pasan a ser 25.y se mantienen las 6 las bibliotecas escolares de los 14 Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 5100

· En el curso 2011/12 se abren todas las bibliotecas escolares de los Centros de Educación de Infantil y Primaria un total de 25, pero se cierran los Institutos de Educación Secundaria. Con una asistencia aproximada de 4000 alumnos/as.

· Getafe ciudad lectora y escritora sufre un parón, se suprimen las rutas, la mesa de trabajo no dispone de espacios y tiempos de reunión, por falta de interés político.

· En el curso 2012/13 continúan abiertas las 25 bibliotecas escolares de los Centros de Educación de Infantil y Primaria, Con una participación de 3.086 alumnos/as

· En el curso 2013/14/15 continúan abiertas las 25 bibliotecas escolares de los Centros de Educación de Infantil y Primaria. Con una participación de 4800 alumnos/as

Anteriormente os hablamos de lo clave que fueron los cursos 2006/07/08 para el desarrollo del proyecto

· Se realiza un estudio en profundidad de la situación de las bibliotecas escolares a través de cuestionarios relacionando recursos/servicios y trabajo realizado, cumplimentados por los centros educativos, responsables de bibliotecas, familias.

· Comienzan a sistematizarse la realización de "Memorias" de la biblioteca para su inclusión en la Memoria general del centro y en Programación general Anual. Los aspectos que recogen son: trabajo técnico realizado, asistencias, préstamos de libros, acciones de animación lectora y escritora...

· El proyecto bibliotecas escolares de Getafe de la mano de Pablo Parra entra a formar parte del foro de bibliotecas integradas. Como herramienta de trabajo y comunicación entre los bibliotecarios.

Entre los hallazgos más significativos del estudio realizado nos encontramos con:

1. El responsable de biblioteca escolar en horario lectivo es un profesor liberado y la comunicación de este con el bibliotecario en horario no lectivo es complicada. Possit.

2. En la programación general anual existen una serie de comisiones, pero no aparece en todos los centros educativos la comisión de biblioteca.

3. Las bibliotecas escolares están, o no catalogadas con la aplicación Abies.

4. Las dotaciones y el mobiliario son obsoletas.

5. Es necesario realizar un expurgo de los fondos y

6. Revisiones anuales de las colecciones.

7. Sin trabajo técnico, es un almacén de libros, los libros no se tocan, están encerrados entre cristales, la biblioteca es la sala de castigo , la sala multiusos,

8. Los soportes técnicos son escasos e inútiles en algunos casos.

9. No se realizaban memorias anuales.

10. No se realizaba el préstamo de libros en horario extraescolar en todos los centros educativos.

11. No existe diferenciación de espacios, infantil, primaria, profesores...

12. La bibliotecas abiertas en horario extraescolar es tomada por una guardería o clases particulares.

A raíz de estos resultados se comienza a clarificar la situación de las bibliotecas y determina las líneas de trabajo a seguir.

· Getafe firma el convenio de colaboración con red de ciudades y pueblos lectores y escritores.

· Se multiplican exponencialmente las acciones que se venían realizando.

A DÍA DE HOY y teniendo en cuenta que cada centro educativo es especial y posee autonomía en su organización:

· 26 de los 27 centros educativos de infantil y Primaria tienen la biblioteca abierta en horario extraescolar.

· Desde su inicio este proyecto continua formando parte de un programa global de actividades extraescolares (variando dependiendo de los gustos y aficiones socio culturales del momento) y valorado positivamente por todos los centros educativos. Una reivindicación histórica de los centros escolares ha sido siempre un horario más amplio de esta actividad.

· En todas las bibliotecas se realiza el trabajo técnico (elaboración del mapa de distribución de la biblioteca, se revisan las colecciones y catalogan anualmente, se organizan y señalizan por cursos y las materias por CDU.

· Algunas han sido dotadas de medios informáticos más actuales, lector de códigos de barras....

· Algunas han cambiado su ubicación para facilitar el acceso

· Se realiza el préstamo de libros en su gran mayoría en horario extraescolar. No se alcanza aún el 100%

· Se han consolidado actividades de acuerdo con el programa del centro y otras fechas señaladas.

· Más de 7.000 niños/as participan cada curso en las animaciones a la lectura mensuales que se realizan en las bibliotecas escolares.

· Una de la utilidad más valorada es apoyar en la realización de las tareas escolares (deberes), pero no podemos considerar únicamente que la biblioteca sea el lugar donde realizar los deberes esa no es su FUNCIÓN ESCLUSIVA.

· Es necesario dinamizar la comisión de bibliotecas de los centros y mejorar la coordinación de esta con el bibliotecario.

· Reivindicar la figura del bibliotecario como figura imprescindible

Un aspecto importante en el desarrollo educativo (adquisición de conocimientos, estrategias, habilidades, comunicación, desarrollo personal,...)es potenciar la herramienta básica para llegar al conocimiento de la LECTURA Y ESCRITURA.

Resulta difícil establecer programas globales y profundos, que incorporen, entre otras cosas, la organización escolar, la gestión racional de los recursos y la participación de las familias y el alumnado; factores que influyen determinantemente.

Las instituciones es decir, ayuntamientos y comunidades autónomas determinan las leyes en este ámbito, marcan los itinerarios a seguir por eso es importante que estén comprometidas y convencidas de la importancia y repercusión de las bibliotecas escolares. Aunque la experiencia nos demuestra que siempre llegan tarde, ya que van por detrás de la realidad. Por lo que sería interesante CREAR UN OBSERVATORIO que nos muestre esta realidad constante y cambiante.

Las familias tienen unas funciones educativas asignadas históricamente, pero en ocasiones no anima como sería necesario, no propicia las condiciones necesarias de lectura, carece de recursos, de material lector y conocimientos. Valora la lectura y su aprendizaje como un "fin para mejorar los estudios"

A lo largo de este proceso hemos ido constatando las dificultades que encuentran los centros para abordar propuestas que no se limiten a incidir en aspectos curriculares, o de gestión de forma aislada.

Los "profes" en otras ocasiones desconocen como favorecer el desarrollo lector, utilizando como recursos didácticos la imposición y el castigo, dando más valor al aprendizaje de conceptos que a la actitud.

Con respecto al Alumnado, actor principal al que no se tiene en cuenta de manera habitual, en el que se vuelca y se hace todo por él pero sin él:" para que estudies mejor, para que seas alguien el día de mañana, por tu bien, silencio en las bibliotecas"....Desde la Delegación de Educación nos planteamos muy seriamente su participación, ya que entendemos que es fundamental partir desde sus intereses y como quieren que sea la biblioteca de su centro, su bibliotecario, los libros, el espacio la decoración, es decir, hacerse partícipe y constructor de su biblioteca.

El Bibliotecario/a haciendo referencia al Decálogo del buen profesional en Información y Documentación en el siglo XXI que establece Gloria Pérez Salmerón, Directora de la Biblioteca Nacional desde 2010 a 2013 (Informe APEI, Marquina). Cualidades: Empatico, lenguaje cercano, una perspectiva de la necesidad Atender al marco legal, cambiar las cosas... no hacerlas como siempre se han hecho, Trabajar en equipo. Evaluar .pensar que los servicios siempre tienen que ser rentables. Innovación. No dejar nunca de formarnos

Ser muy felices.

Por último las bibliotecas escolares para poder desarrollarse en la sociedad contemporánea consideramos que deben realizar cambios en referencia a tres aspectos básicos que la configuran:

· La biblioteca como estructura de gestión

· La biblioteca como agente de mediación y formación

· La biblioteca como entorno social y relacional

Debe propiciarse un diálogo, un conocimiento mutuo, contextos donde se realice la lectura, actitudes favorables hacia los libros, diseños de programas de intervención que faciliten la adquisición del lenguaje y la lectura. El placer de leer supone un aprendizaje, en el que toda estimulación ambiental, no sólo debe de estar disponible sino que debe adecuarse a las habilidades e intereses de los educandos

Queremos compartir con vosotros este acróstico que viene a resumir nuestro ideario.

G usto por

E scribir

T ambién por

A prender más

F ácilmente a

E ntender y entretener

C iudad

I lusionada por

U na

D imensión

A miga

D e

E mpatizar

D ialogar

U nir

C ambiar

A coger

D escubrir

O rgonizar

R espetar

A pasionar en el gusto por

L eer

E scuchar

C ontar

T eatralizar

O ir

R elatar

A nimar y

E xpresar

S entir

C rear

R epresentar

I maginar

T rabajar

O rganizar tu propio

R incón

A migo de las letras

Presente y futuro. Biblioteca escolar : Centro de Recursos y Proyectos Interdisciplinares

Rosa Piquín Cancio

Profesora Asociada

Departamento Ciencias Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Oviedo

piquinmaria@uniovi.es

Resumen:

El presente de las bibliotecas escolares en España, pasa por la aplicación efectiva de la legislación vigente en lo relativo a Bibliotecas Escolares (Art.113 LOMCE). Pese a la dureza de la realidad, existen magnificas Bibliotecas Escolares que, a lo largo y ancho del país, han experimentado cambios cualitativos importantes y se han constituido en verdaderos Centros de Recursos con el fin de cumplir su importante papel en el sistema educativo como espacios generadores de instancias de aprendizaje, como centros de recursos de lectura, información y aprendizaje siendo entornos educativos específicos, integrados en la vida de la institución escolar.

El futuro se construye, entre otras cosas, con la consolidación real de ese recurso educativo al servicio del curriculo y del proyecto educativo y también con el desarrollo de asignaturas como Biblioteca Escolar: Centro de Recursos y Proyectos Interdisciplinares que supone la inclusión de estudios específicos sobre bibliotecas escolares en los programas de formación inicial de maestros y maestras. En ella, se abordan aspectos didácticos que favorecen tanto los estándares propios de una biblioteca escolar (en lo relativo a espacio, usuarios,colección, equipo de trabajo, gestión, redes y cooperación entre iguales y con otras instituciones bibliotecarias, relación con familias, alumnos voluntarios...) como cuestiones referidas a la alfabetización en medios e información- AMI- al desarrollo de proyectos documentales interdisciplinares, la competencia comunicativa y el fomento del hábito lector y escritor.

Palabras Clave: Biblioteca Escolar; Centros de Recursos; Alfabetización; Aprendizaje; Información; Proyectos; Interdisciplinares; Lectura

Abstract:

The present of the school librariesin Spain, requires the effective application of the current legislation regarding School Libraries (article no. 113 LOMCE). In spite of the toughness of reality, there exist throughout Spain magnificent school libraries which have experienced significant qualitative changes, and which have truly become Resource Centres . They play a crucial role in the educational system as centres of

information, learning and reading, as well as being specific environments which are integrated in the school's life.

The futureis being built, among other things, with the consolidation of this educative resource, which is at the service of the curriculum and the educative project, as well as with the development of subjects such asSchool Library: Centre of Resources and Interdisciplinar Projects. The latter represents the introduction of specific studies about School Libraries into the teacher's initial training programs. This course tackles educational aspects which favour the school library's own standards (related to space, users, collection, teamwork, management, networks and cooperation among equals and with other libraries, relationship with the families, voluntary students...) as well as media and informacional literacy –MIL- development of interdisciplinary documental projects, communicative skills and encouragement of reading and writing habits.

Keywords: School Library, Resource Centres, Literacy, Learning, Information, Interdisciplinary Projects, Reading

> "El espacio aislado y silencioso de la biblioteca escolar se abre para la creación de tareas interdisciplinares, la coordinación con las áreas de conocimiento y los equipos docentes del centro".
>
> Daniel Cassany

> "La biblioteca escolar ha de disponer de múltiples fuentes y espacios de información, espacios de trabajo y experimentación evolucionando hacia el hub, espacios integrados plenamente en la lógica escolar como corazón del cambio pedagógico, es el lugar donde se pueden diseñar tareas integradas, abierto a su entorno social circundante"
>
> Joaquín Rodríguez

1. Introducción

La escuela no puede seguir anclada en el pasado y ha de evolucionar, dejando de ser un "sistema de repetición de informaciones basado en la enseñanza para ser un sistema de producción de saberes basado en el aprendizaje" (Canário, 1996: 15). Dicho cambio y evolución conlleva la elaboración de un claro y explícito Proyecto Educativo en el que la biblioteca escolar entendida como "Centro de Recursos para el aprendizaje y proyectos interdisciplinares" sea una potente idea-fuerza, para que sea "un verbo" (Lämsa, 2015) y una innovación añadida por su capacidad de promover cambios desde los cimientos de la organización escolar.

La biblioteca escolar pone en cuestión, entre otras cosas, algunos elementos organizativos intrinsecos en la actualidad de los centros escolares que dificultan ese cambio de paradigma que supone el paso de la enseñanza al aprendizaje:

- La uniformidad en la organización del tiempo (con clases de 50 -55 minutos de duración),
- la homogeneidad habitual de los espacios (los centros escolares compartimentados en aulas que a menudo ni siquiera contemplan la relación con otras aulas como en el antiguo agrupamiento por ciclos),
- la rigidez en el agrupamiento del alumnado (clase -nivel),
- los contenidos curriculares compartimentados en asignaturas ...,

Estos son aspectos obsoletos de la organización clásica de la escuela y están al servicio de actividades de enseñanza centradas en la repetición de información.

> Nuestro sistema escolar fruto de la revolución industrial está

> basado en 3 cierres fundamentales: el cierre curricular basado en un conjunto de asignaturas segmentadas, diferenciadas de manera artificial, el cierre espacial, uno no puede aprender más que en las aulas clase y el cierre de la sabiduría: una sola fuente de información en forma de libros de texto...(Rodríguez, 2015)

La biblioteca escolar supone una innovación tal que, potencialmente, pone en duda esas cuestiones organizativas, apuntando a otras modalidades de gestión del tiempo y del espacio, otras formas de interacción entre los diferentes protagonistas de la educación, otras consideraciones que acentúan el aprendizaje. En este sentido el desarrollo de una biblioteca escolar como Centro de Recursos para el aprendizaje y proyectos interdisciplinares implica supuestos innovadores que interesa explícitar y tener en consideración ya que :

- Permite aumentar, en el centro de enseñanza, la importancia de los espacios y tiempos dedicados al aprendizaje y la lectura más allá del aula de clase.
- Favorece la flexibilización de las formas de agrupamiento del alumnado, rompiendo con la rigidez de la unidad de clase, favoreciendo modalidades de trabajo individual, en grupos colaborativos y en gran grupo.
- Supone dar prioridad a la investigación y al trabajo por proyectos, y más concretamente a los Proyectos Documentales Integrados (Piquín Cancio, 2012) como metodologías de aprendizaje susceptibles de conferir al trabajo escolar una mayor relevancia social y cultural.

La biblioteca escolar es el espacio físico y digital de la escuela para el aprendizaje, la lectura y la investigación (Schultz-Jones, 2015). Hay que tener en cuenta que el desarrollo del pensamiento, la imaginación y la creatividad son aspectos fundamentales para el crecimiento social, cultural, personal del alumnado y por qué no del profesorado y demás agentes educativo.

En una sociedad del conocimiento, la enseñanza (es decir, la transmisión de información) tiende a subordinarse al aprendizaje (entendido como la capacidad que poseen las personas de apropiarse de la información adecuada) ya que la construcción del conocimiento no depende tanto de los procesos de información acumulada como de las competencias (capacidades y habilidades) para identificar, buscar y organizar la información necesaria reutilizándola en diferentes contextos (Veiga, 1996: 121)

Las bibliotecas escolares como Centros de Recursos se encuadran en un cambio de paradigma implícito, que va desde la enseñanza con los Medios al aprendizaje a través de los Medios. En un mundo donde la comunicación mediática (audiovisual, TV, internet, radio...) es omnipresente, la escuela no puede permanecer limitada a la utilización casi exclusiva del lenguaje verbal y escrito.

La institución escolar debe acoger y fomentar el uso de nuevas formas de comunicación, pasando de los Media consumidos a los Media producidos de manera que el profesorado y el alumnado se conviertan en PRODUCTORES de recursos de aprendizaje, enriqueciendo con sus múltiples productos el fondo documental de que consta la biblioteca escolar. La importancia atribuida a las actividades de producción (audiovisuales, impresos, u otros medios de comunicación) se articulan en otra forma de ver la escuela, convirtiendo a los estudiantes en productores, en creadores, valorando el trabajo por proyectos, la interdisciplinareidad, la autonomía en el aprendizaje, el aprender a aprender, la búsqueda informativa y la investigación.

El documento Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para profesores (Grizzle y Wilson, 2011) explica porqué la alfabetización mediática y la alfabetización informacional se deben considerar juntas. El marco curricular AMI para profesores aborda tres áreas de enseñanza y aprendizaje:

1) conocimiento y comprensión de los medios de comunicación e información para la participación democrática y social;

2) la evaluación de textos de los medios y fuentes de información (centrado en quién lo creó, para quienes se creó, cuál es el mensaje); y

3) La producción y uso de los medios de comunicación y la información.

El Curriculum AMI (Grizzle, 2011: 51-52) al unir los campos de la alfabetización mediática e informacional, busca unir disciplinas que antes se encontraban separadas y distanciadas presentando un enfoque holístico de la alfabetización que es necesario para la vida actual. Este Curriculum reconoce la necesidad de tener una definición más amplia de alfabetización.

> El reconocimiento de la propia práctica docente como fuente para construir conocimiento, la revalorización de la investigación en la acción, la reflexión y la producción. La experimentación, la creación, la innovación, la ausencia de recetas... la posibilidad de construir colaborativamente, propiciando instancias de comunicación e intercambio, a través de los múltiples lenguajes de los que hoy disponemos para leer críticamente nuestro contexto... la posibilidad de leer y producir mensajes en otros lenguajes nos abre las puertas a otras formas de alfabetización. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando "alfabetizaciones múltiples" junto a nuevas formas de conocimiento. ... Consideramos que el concepto de alfabetizaciones múltiples es adecuado para plantear una superación del actual centralismo de la cultura letrada como eje de la formación de los profesores (Bergomás, 2015)

2. Presente

Para justificar el presente sirva, como ejemplo, la práctica cotidiana de la biblioteca escolar del Colegio Público Veneranda Manzano. Oviedo. Asturias, en la que tratamos, dentro de nuestras limitaciones, sobre todo económicas y de dedicación horaria, de ajustarnos a los apartados 3 y 4 del artículo 113 LOMCE (cuya redacción se mantiene en los mismos términos que en la LOE) contribuyendo a fomentar la lectura y a que el alumnado acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos, por otra parte, la organización de nuestra biblioteca permite su funcionamiento como un espacio abierto a la comunidad educativa.

En el Proyecto Educativo de Centro, modificado por el Consejo escolar con fecha 10 de Octubre de 2012, se establece que "La biblioteca escolar es el eje dinamizador y aglutinador en el desarrollo de las Competencias Básicas ya que se entiende como el Centro de Recursos para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Lectura que promueve el desarrollo de propuestas de Competencia en Información, el trabajo por Proyectos Documentales Integrados, Proyectos de Investigación y de Creación así como el desarrollo de aspectos de Fomento Lector-Escritor literario".

La biblioteca escolar se entiende como "centro de recursos de lectura, información y aprendizaje" [1] para apoyar al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitar al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa.

Esta biblioteca permite el acceso a materiales informativos actualizados, diversos, apropiados, y contemplar todas las áreas del currículo. Es un espacio, también, para la lectura, propiciadora de experiencias gratas de encuentro y convivencia con los libros literarios e informativos. Permite apoyar los programas del centro en su conjunto, especialmente aquellos que están enfocados a la formación en el uso crítico y ético de los medios de comunicación y de la información y en la transformación de ésta en conocimiento.

Por estas razones, toda la actuación de la biblioteca escolar está vinculada al Proyecto Educativo de Centro y toda su finalidad se centra en apoyar la consecución de los objetivos y el desarrollo de los programas que el propio centro genera o aquellos en los que participa.

La biblioteca escolar, convenientemente dotada, organizada y atendida, favorece:

- Los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- La adquisición de competencias básicas y el aprendizaje autónomo.
- El acceso a los distintos medios para la transmisión de la información y la lectura.
- La integración de las tecnologías de la comunicación y de la información en la búsqueda, localización, selección, recogida, tratamiento y producción de información, y en la selección de lecturas.
- La educación en el uso eficiente de la información: Alfabetización en Medios e Información-AMI
- La creación y consolidación de hábitos de lectura y de escritura.
- El tratamiento de la lectura comprensiva en todas las áreas y materias curriculares, y en todo tipo de soportes.
- Un acceso igualitario a los recursos culturales.
- La experiencia lectora como práctica positiva en el tiempo de ocio.
- El apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- La participación de las familias en las actividades propias de la biblioteca tanto para servir como modelo lector como para integrarse en la vida de la escuela
- Mantener y consolidar nuestra biblioteca escolar dentro de una RED de bibliotecas (tanto la pública más próxima como las bibliotecas escolares de los colegios de nuestro entorno y otros nacionales/internacionales con los que estamos en contacto)

La existencia de la biblioteca escolar posibilita el aprovechamiento de los recursos por parte de toda la comunidad educativa, de una manera racional, evitando la duplicidad de los materiales, y permite la realización de prácticas de aprendizaje significativas con el uso de fuentes informativas variadas y relevantes. Las bibliotecas de aula se integran en la biblioteca escolar como secciones, con materiales pertenecientes a esta biblioteca, gestionados de forma centralizada, y que pueden estar ubicados en estas bibliotecas de forma temporal o permanente (Bernal, Macías y Novoa, 2011). También pueden contar con fondos en préstamo de instituciones como la FGSR o de otras bibliotecas, tanto escolares como las públicas del entorno.

En la Programación General Anual- PGA - del curso 2015-16 en el apartado del Plan de Lectura, Escritura e Investigación/Programa de Biblioteca Escolar consta que instrumentamos el PLEI en torno a la biblioteca, empleando para ello seis módulos que sirven de columna vertebral sobre los que orquestar las actividades a desarrollar anualmente:

- Módulo 0. Gestión de la biblioteca.Es imprescindible realizar tareas técnico-organizativas para facilitar el uso correcto de la misma: catalogación en Abies, tejuelado, ordenación y colocación, carnets de alumnado, registro de novedades, visibilizar a través de la aplicación Bonsai 6.0 los fondos existentes a través de la página Web del centro: http://www.cpvenerandamanzano.es/biblioteca/.
  Actualización de nuestro blog: https://plus.google.com/107668000917347429032/posts
  Empleo de nuestro canal de video:
  https://www.youtube.com/channel/UCEm082jrz2YEr69gGQHVdQA
  Mantenimiento y actualización de nuestro sitio en gestores de contenido:
  - Scoop.it : http://www.scoop.it/t/bibliovenerandа
  - Pinterest:https://www.pinterest.com/rpiquin/biblioteca-escolar/

  Y este curso en el marco de una actividad de fomento literario hemos creado un sitio en Facebook:
  https://www.facebook.com/biblio.venerand
- Módulo 1. Aprende a investigar e infórmate. Desarrollo de Proyectos Documentales Integrados de todas las áreas y niveles. Actividades de Alfabetización en Medios e Información.
- Módulo 2. Leo y Escribo para divertirme. Propuestas de animación lectora y escritora tanto de fomento lector literario como de fomento lector no literario.
- Módulo 3. Leemos para aprender y compensamos desigualdades. Propuesta de actividades de apoyo al estudio (1x1); desarrollo de diversas estrategias lectoras ante textos diversos; actividades para atender la diversidad cultural y educativa.
- Módulo 4. Formo parte de una RED. Colaboración con la Bibliotecas Públicas de San Lázaro y con la Biblioteca de Asturias, pero sobre todo seguir desarrollando la red de bibliotecas escolares

con centros afines tanto de Asturias como de otras CCAA con las que ya mantenemos relación. Asimismo incrementar la relación con la FGSR y otras instituciones.
- Módulo 5. La familia también cuenta. Múltiples propuestas de colaboración de las familias en aspectos lectoescritores e investigadores.

En este curso escolar el equipo de biblioteca está formado por cinco profesoras, alumnado colaborador de 5º de Primaria y siete madres/abuelas. La biblioteca está ocupada de 9 a 14 horas todos los días (a cargo del profesorado y del alumnado colaborador) y en horario de tarde de lunes a jueves de 15,30 a 17,30 (a cargo del grupo de familias colaboradoras).

3. Futuro

En la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Oviedo, una vez que se produjo el paso de Diplomatura a Grado (desde el curso 2013-14), en la oferta de asignaturas del Departamento de Ciencias de la Educación, en 3º y 4º de los Grados de Magisterio de Educación Infantil y de Primaria, se imparte una asignatura titulada Biblioteca Escolar: Centro de Recursos y Proyectos Interdisciplinares

> Es imprescindible la difusión del papel de la biblioteca escolar y de sus posibilidades pedagógicas en los centros educativos actuales, lo que debe llevarse a cabo desde los niveles de la formación inicial del profesorado...tanto el Ministerio de Educación como las Administraciones educativas autonómicas deben favorecer la inclusión de contenidos en los planes de estudios de las facultades de educación, que favorezcan el conocimiento de las técnicas documentales, de los servicios bibliotecarios escolares y en especial, de su utilización y de su aplicación en la práctica docente (Bernal, Macias, Novoa, 2011: 45)

Tratamos de formar a los futuros maestros y maestras para que sean capaces de plantear actividades de clase que tengan en cuenta la biblioteca, considerando su uso como algo transversal, y por tanto, adecuado para cada una de las disciplinas. Añadiendo un granito de arena a lo que es "la clave en realidad para casi todos los problemas de las bibliotecas escolares: dotarlas de sentido dentro de la enseñanza". (Gómez-Hernández, J. A., 2010 : 101).

Tal y como figura en la Guía de la asignatura, se pretenden desarrollar distintas competencias específicas de la materia:

- Conocer y valorar las bases teórico-prácticas que fundamentan el uso didáctico de la biblioteca escolar.
- Identificar los condicionantes y problemas relativos a la integración curricular de la biblioteca escolar, considerando las necesidades exigidas por la diversidad socio-cultural, y plantear alternativas y soluciones.
- Conocer planteamientos metodológicos y estrategias que promuevan la formación de personas usuarias de la biblioteca escolar.
- Conocer, elegir, diseñar y aplicar estrategias, actividades y materiales, fundados en criterios sólidos, que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares, según las diferentes etapas, contextos educativos y niveles de aprendizaje, utilizando la biblioteca escolar como centro de recursos.
- Conocer, elegir, diseñar y aplicar estrategias, actividades y materiales para saber desarrollar proyectos de investigación interdisciplinares que contribuyan a transformar la información en conocimiento.
- Saber integrar el uso de la biblioteca escolar, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo habitual de las actividades curriculares.

Las competencias de esta materia se traducen en los siguientes resultados de aprendizaje:

- Comprender las posibilidades didácticas de una biblioteca escolar y su función como centro de

recursos para la enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las estrategias adecuadas para desarrollar la formación de personas usuarias de la biblioteca escolar.
- Analizar y valorar críticamente los planteamientos metodológicos que subyacen en el trabajo por proyectos y de las estrategias y recursos didácticos empleados para promover proyectos interdisciplinares.
- Valorar y diseñar estrategias, actividades y recursos metodológicos que favorezcan la utilización didáctica y la integración curricular de la biblioteca escolar en las diversas áreas.
- Elaborar planes didácticos que potencien el uso de la biblioteca escolar y estrategias, actividades y materiales que promuevan el hábito lector en contextos educativos concretos.

Los contenidos de la citada asignatura coinciden con las directrices señaladas en el Marco de referencia para las bibliotecas escolares:

- Aspectos técnicos y organizativos. Distribución de espacios, selección de fondos, organización y gestión de la colección, el proceso técnico (registro, sellado, catalogación), clasificación e indización, signatura, tejuelado, colocación de documentos, señalizaciones, políticas de préstamo, difusión de información, automatización del fondo y todos aquellos aspectos que tengan como finalidad la puesta a disposición al alumnado y al profesorado, de los fondos de la biblioteca.
- Conocimiento del entorno de actuación de la biblioteca escolar. Legislación, normativa, planes autonómicos de apoyo, convocatorias de ayudas y líneas de trabajo de otras bibliotecas escolares.
- Papel de la biblioteca escolar en el desarrollo de las competencias básicas del alumnado y apoyo al currículo.
- Elaboración del plan de trabajo de la biblioteca.
- Herramientas, instrumentos e indicadores de evaluación.
- Elaboración de planes de lectura y escritura de centro, y de desarrollo de las habilidades informativas del alumnado (proyectos documentales integrados, proyectos de investigación, rutas de aprendizaje, etc.)
- Conocimiento de la literatura infantil y juvenil, tanto clásica como actual.
- Estrategias de fomento de la lectura y comprensión lectora.
- Iniciativas para apoyar a las familias y provocar su participación y colaboración.
- Nuevas formas de lectura: lectura digital y en red.
- Conocimiento de recursos impresos y digitales para la selección de fondos (catálogos, guías, webs, blogs, etc.), diseño de actividades, materiales curriculares, etc.
- Conocimiento de las herramientas de la Web 2.0 (blogs, sindicación de contenidos, marcadores sociales, etc.), así como de las redes sociales más utilizadas y su aplicación en la biblioteca escolar.
- Estrategias para incorporar la biblioteca en la práctica docente de cualquier área o materia.
- Iniciativas y actividades de apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Elaboración de materiales específicos de la biblioteca escolar, como guías de lectura, normas de utilización, periódicos, revistas o publicaciones similares de difusión de las actividades y los fondos de la biblioteca.

Se trata de un intento de que los futuros maestros y maestras, que lleguen a ser responsables directos (o integrantes de los equipos de apoyo) de las bibliotecas de los centros escolares a los que accederán más adelante como docentes, puedan centrarse en las actividades pedagógicas básicas de :

- alfabetización y promoción de la lectura
- alfabetización en medios e información AMI
- aprendizaje basado en la investigación (por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, el pensamiento crítico, proyectos interdisciplinares)
- integración de la tecnología, y
- apreciación de la literatura y la cultura.

Tal y cómo se aconseja en la 2ª edición revisada de la Guía IFLA de bibliotecas escolares (Schultz-Jones & Oberg, 2015)

Como es obvio, a la base de esta asignatura está que los futuros profesores se conviertan y sean alfabetizados en medios e información, y que desarrollen las competencias y habilidades necesarias para integrar AMI dentro del Curriculum de las escuelas de Infantil y primaria (Grizzle y Wilson, 2012: 60)

Se trata, en definitiva, de favorecer un perfil que "deberá responder al de una persona conocedora de los rudimentos de la pedagogía y de la gestión del conocimiento, con una competencia alta en recursos digitales, al tiempo que implicada intensamente en los desarrollos curriculares y en la vida del centro" (Gallo León, 2013: 50)

4. Conclusiones

La innovación educativa que se promueve con el desarrollo de la biblioteca escolar como centro de recursos y proyectos interdisciplinares, exige acometer importantes modificaciones en la cultura escolar de índole organizativa y metodológica: la superación del libro de texto como único referente informativo, la coordinación de equipos docentes, el cambio actitudinal en las prácticas al uso del profesorado, la adopción de metodologías de trabajo activo y cooperativo, el establecimiento de redes de trabajo entre bibliotecas escolares y con las bibliotecas publicas, los seminarios o grupos de trabajo multidisciplinares para la gestión y dinamización de la biblioteca, favorecer la colaboración e implicación de familias y alumnado en la vida cotidiana de nuestras bibliotecas escolares...

Está claro que, de una vez por todas, es preciso que las autoridades educativas de este país se den cuenta del trascendental papel que juegan y han de jugar las Bibliotecas Escolares entendidas como Centros de Recursos y Proyectos Interdisciplinares en este momento de profunda transformación epistemológica.

Momento en el que es necesario repensar los fundamentos del sistema educativo, en el contexto de la sociedad del conocimiento "lo que implica una lectura critica de los nuevos escenarios, reubicar el rol de los docentes y los alumnos, alfabetizar en los múltiples lenguajes con los que hoy podemos comunicarnos y repensar la escuela como nodo de una red que nos permita intercambiar, construir y socializar información y conocimiento" (Bergomás, 2015). Nada más fácil que empezar dotando de recursos humanos y materiales a las Bibliotecas Escolares aplicando el articulado específico de la Ley de Educación vigente, consiguiendo que "la Biblioteca Escolar como ambiente enriquecedor que permite presentar múltiples perspectivas de conocimiento pueda convertirse en una comunidad de aprendizaje integrado caracterizada por la participación y el trabajo por proyectos" (Piquín, 2002: 2)

Bibliografía

Bernal A.I.; Macías, C.; Novoa, C.(Coord.) (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Co- operación Territorial.

Bergomás, G. (2015,20 septiembre) Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente. Razón y palabra: Primera revista digital en Iberoamérica especializada en comunicología. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html

Canário, R. (1996). Que futuro para as bibliotecas escolares?. Noesis, nº 37. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e DesenvolvimentoCurricular

Cassany, D. (2008). Bibliotecas en la era digital. En E. Bonilla, D. Goldin, R. Salaberria (Coord.). Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento.

(pp. 311-337). México, Océano

Gallo León, J. P. (Coord.) (2013) Prospectiva 2020: el futuro de las bibliotecas. Recuperado de: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/GruposTrabajo/GE_prospectiva/Estudioprospectiva2020.pdf

Gómez-Hernández, J.A. (2010) Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década. Anuario ThinkEPI, v. 4, pp. 94-102. Recuperado de: http://www.thinkepi.net/las-bibliotecas-escolares-en-espana-ante-una-nueva-decada-brotes-verdes-e-incertidumbres

Grizzle, A y Wilson, C. (Ed.) (2011) Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para profesores. UNESCO. Recuperado de : http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf

LÄMSA,K. (17/09/2015). La biblioteca es un verbo. [Archivo de video]. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/story.php?id=6111

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, nº 106 (jueves, 4 de mayo de 2006). Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Piquin Cancio, R. (2002). Memoria: proyecto de investigación. "Nos informamos, comunicamos y aprendemos con Internet y los multimedia en la Biblioteca Escolar". Oviedo. (inédito)

----- (2007). La biblioteca central: complemento del trabajo de aula. Proyectos documentales integrados. ¿qué són? ¿Cómo hacerlos?. En A, Pomet (ed.) (pp. 159- 179): La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

----- (2012). Proyectos Documentales Integrados. Recuperado de: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf

Rodríguez, J. (27/07/2014). Nuevos aprendizajes, nuevas bibliotecas. Bibliotecas escolares y ciudadanía.[Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=JCQ7SCAlUWk

Schult-Jones, B. & Oberg, D. (Ed.) (2015). IFLA School Library Guidelines. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

VEIGA, I. (Coord.) (1997) Lançar a rede de bibliotecas escolares. Lisboa, Ministerio de Educaçao.

---

1 Siguiendo las directrices internacionales consensuadas a partir del Manifiesto de la UNESCO /IFLA de 1999, las directrices IFLA/ UNESCO de 2002, las conclusiones del Primer Congreso de BE de Salamanca de 2006 o el Congreso "BE en tránsito" de Santiago de Compostela, 2012.

La cultura en información: un reto esencial de la biblioteca escolar

Mònica Baró

Profesora de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona

1. Nuevo entorno: nuevos retos

En el contexto actual, inmerso en la llamada sociedad de la información y el conocimiento, la biblioteca escolar debería afrontar nuevos retos que, sumados a los que tiene planteados tradicionalmente, contribuirían a dotarla de más funciones y a hacerla indispensable para una formación integral del alumnado. En este momento de encrucijada se nos plantean serias dudas sobre si nuestros alumnos están preparados para ser ciudadanos en esta nueva sociedad y sobre si la escuela ha incorporado las los conocimientos y las competencias necesarias para ello.

Es evidente que la evolución de las tecnologías y las cada vez mayores facilidades de acceso a la información, han generado cambios notables en las prácticas comunicativas de los jóvenes, en sus prácticas culturales y en sus prácticas relacionadas con la información. Conocer el ecosistema de la información y la comunicación y saber utilizar los canalesque la tecnología nos ofrece se revela como algo indispensable para poder realizar los cambios educativos necesarios, tanto en los procedimientos como en los contenidos.

Figura 1. Cambios en el ecosistema de la información

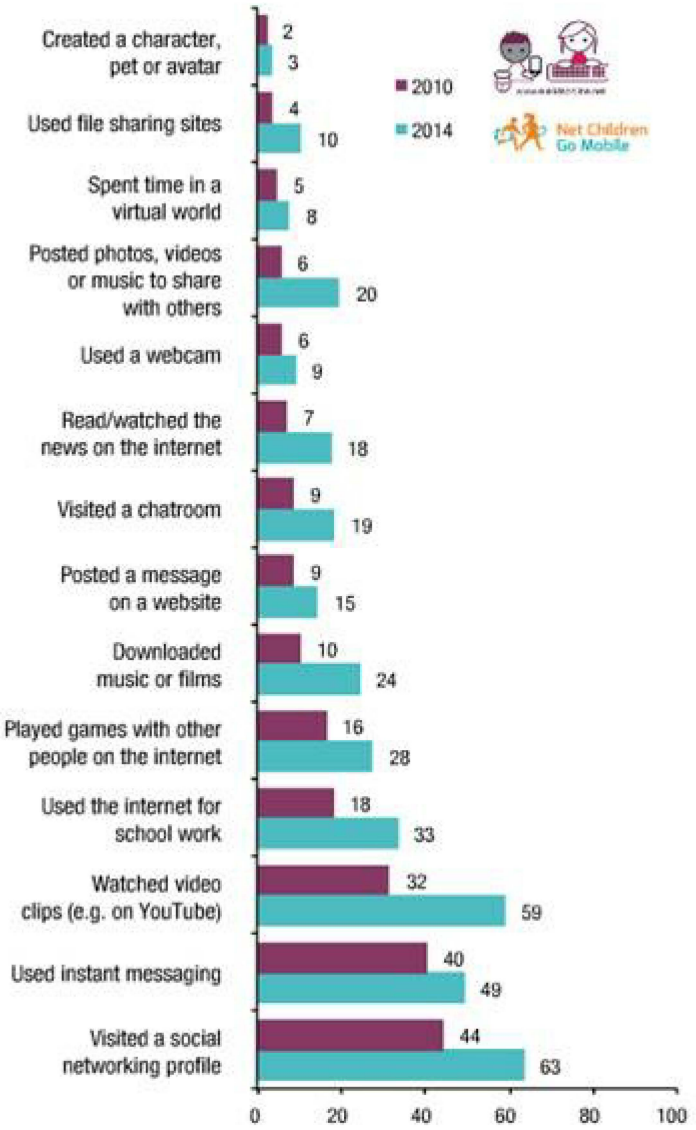


Ahora mismo, tal como indica Bárbara Yuste en un interesante artículo que analiza las nuevas prácticas de consumo de la red por parte de chicos y chicas, "Internet proporciona a los jóvenes un escenario repleto de posibilidades, en el que además se dan dos condiciones que este grupo considera esenciales en su vida diaria y que rompe con las barreras propias del mundo tradicional: se trata de un entorno interactivo, que fomenta la participación y el intercambio, por lo que rompe con el modelo de comunicación unidireccional y jerárquico, y además alberga ingentes cantidades de información que están disponibles desde cualquier lugar y en cualquier momento. Pero no solo eso. Internet ofrece múltiples servicios como el correo electrónico, la mensajería instantánea, los foros, los blogs, los wikis y, por supuesto, las redes sociales. Sin olvidar todas las herramientas para descargar música, series o compartir vídeos y fotografías o la gran cantidad de servicios para gestionar otras herramientas como Hootsuite o Tweetdeck, entre otras." (Yuste, 2015, p. 183)

Y, en efecto, los datos estadísticos vienen a subrayar estos nuevos comportamientos. Así, según la más reciente encuesta del Instituto Nacional de Estadística (Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares, 2015) el 90% de los niños españoles de entre los 11 y los 15 años han utilizado Internet en los últimos tres meses. De éstos, casi todos acceden a la red desde su vivienda, aunque un 70% manifiestan hacerlo desde su centro de estudios, un 38% desde la vivienda de familiares y amigos y un 21,2% desde centros públicos, como bibliotecas, siendo residual el porcentaje de chicos y chicas que utilizan cibercafés o similares para ello. Sin embargo, el incremento del uso de dispositivos telefónicos móviles entre la población de estas edades, que alcanza ya al 70%, hace pensar que muy pronto el acceso a la red será algo posible en cualquier lugar. Ello reduce el nivel de intervención que los adultos, sean familiares o profesores, van a tener en las prácticas de consumo, por lo que es imprescindible trabajar para que los jóvenes usuarios conozcan el entorno y sean conscientes de su estructura y funcionamiento.

Por otra parte, las prácticas descritas están en constante evolución. En un estudio sobre usos de Internet con niños de entre los 11 y los 16 años, de distintos países occidentales, que compara datos de 2010 y 2014 (EU Kids Online, 2014) [1], se establece que crecen todos los usos, pero más claramente los consumos culturales como bajarse música o películas o ver videoclips, a la vez que se consolida el uso de las redes sociales. El estudio revela otro dato de especial interés, como el incremento del uso de Internet para la realización de las tareas escolares, lo que interpela directamente el papel de los centros educativos en la adquisición de nuevas competencias.

Figura 2. Fuente: EU Kids Online (2014). EU Kids Online: findings, methods, recommendations.



Otra tendencia que cabe analizar es la modificación de la manera que los jóvenes acceden a los medios informativos y los estudios revelan que, frente al retroceso de la lectura en papel, las redes sociales son el canal preferente de acceso a la información entre los jóvenes (Casero-Ripollés, 2012). Por ello, los medios tradicionales han adaptado sus propuestas a estos nuevos hábitos y miran de llegar a este público joven, que no ha llegado a ser nunca lector de periódicos o revistas. Lo mismo sucede con otros formatos, como el televisivo, que paulatinamente va siendo substituido por opciones a la carta, vía Internet.

Los datos en este sentido son muy reveladores: según los aportados por una encuesta realizada en 2012 el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que utiliza internet como fuente fundamental de información se sitúa cerca del 40% y es ya superior al porcentaje de los jóvenes de 25 a 29 años (INJUVE, 2012). Y cabe suponer que la actualización de esta encuesta mostraría una tendencia mayor por parte de los más jóvenes hacia esta práctica.

Tabla 1. Jóvenes, participación y cultura política. INJUVE (2012).

INTERNET COMO MEDIO DE INFORMACIÓN

14 Y en tu caso concreto, ¿consideras que para estar informado/a de la actualidad, Internet es...?

	TOTAL	SEXO		GRUPOS DE EDADES		
		Varones	Mujeres	15-19	20-24	25-29
Tu fuente fundamental	40,3%	42,6%	37,9%	39,0%	43,5%	38,6%
Una fuente secundaria pero importante	33,8%	32,3%	35,3%	34,5%	31,8%	34,9%
Una fuente secundaria y poco importante	9,8%	9,5%	10,3%	7,5%	9,5%	11,6%
No utilizas Internet como fuente de información	15,5%	15,3%	15,7%	18,4%	14,7%	14,2%
No sabe	,4%	,3%	,6%	,3%	,2%	,7%
No contesta	,1%	,0%	,3%	,3%	,2%	,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	N=1432	N=730	N=702	N=385	N=462	N=585

2. Por una cultura en información en la escuela

La situación esbozada por los distintos estudios, que se caracteriza por una transición de los chicos y chicas a un contexto de lectura e información digital, pero también por una limitada competencia en determinados aspectos, hace necesario asegurar que, al finalizar la educación obligatoria, todos los estudiantes hayan obtenido estas competencias en el entorno informativo y digital que les permitan ser ciudadanos de su tiempo.

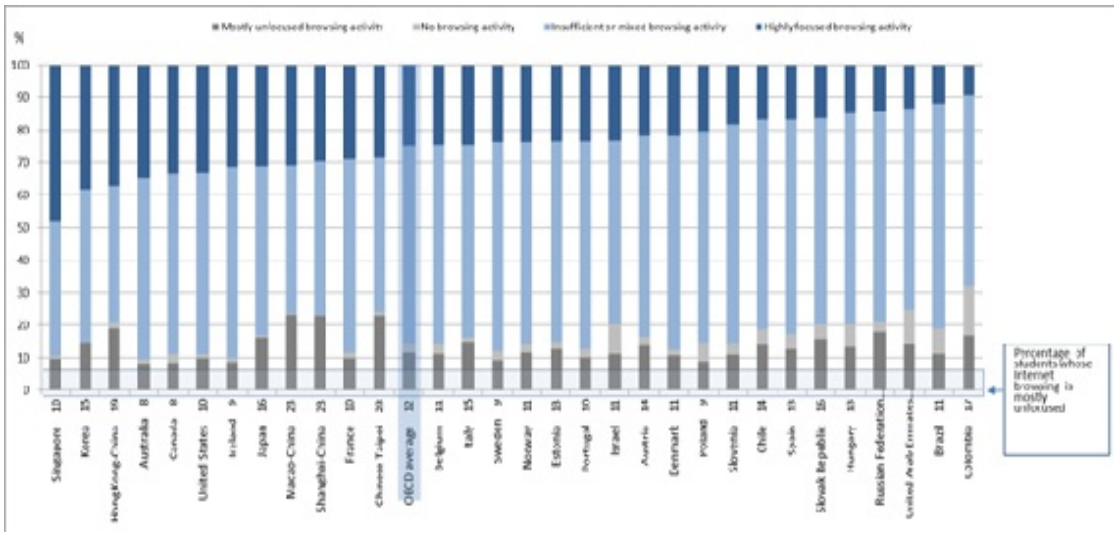
En este nuevo entorno, es imprescindible aplicar otras miradas a lo que la escuela ha venido haciendo hasta el momento, y es necesario ampliar el espectro de las alfabetizaciones de los futuros ciudadanos. Así, el concepto tradicional de lectura debe enriquecerse con el de "lectura digital", una competencia que "ya no se circunscribe a un solo código, por lo que debe contemplarse forzosamente como una alfabetización múltiple, como un aprendizaje de códigos diversos (escrito, iconográfico, musical, cinematográfico...) al que habrá que sumar todos los códigos de uso de los distintos dispositivos de lectura" (Grupo Estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca entorno Informacional y social, 2013). La lectura será entendida en un sentido mucho más amplio, y por ello, se concreta en "la capacidad de encontrar y de leer en forma selectiva, evaluar y cuestionar lo que se encuentra, es decir, la de realizar conexiones propias entre los hallazgos, poner en duda los enlaces que otros proporcionan y preguntarse por los silencios o las ausencias". (Burbules y Callister, 2006, p. 64).

En los últimos años, algunos estudios que evalúan competencias de los escolares han definido estas competencias. Así, una separata del estudio PISA que se centra en analizar si los chicos y chicas están preparados para la era digital (PISA in Focus, 2012) indica que "los estudiantes competentes en lectura digital pueden localizar, analizar y evaluar críticamente la información, en un contexto desconocido y a pesar de la ambigüedad. También pueden navegar a través de múltiples sitios, sin que se les dirija explícitamente, y manejar textos en diferentes formatos". Estos mismos estudios revelan grandes diferencias competenciales entre los distintos países, pero también entre los alumnos de un mismo país. En el caso español, este mismo estudio, indicaba que los estudiantes obtenían resultados bajos en lectura digital de 466 puntos sobre una media de 497 y con una diferencia notable con los primeros clasificados (OCDE, 2014).

Por su parte, el informe específico sobre el uso de ordenadores y aprendizaje realizado a partir de los datos de 2012 (OCDE,2015) pone de manifiesto que los chicos españoles, a los 15 años, tienen dificultades importantes para navegar en Internet de manera exitosa e indica que el 17,2 % de ellos no enfoca de manera conveniente su navegación en internet ante una búsqueda determinada, efectuando errores y con una mayoría de pasos irrelevantes; el 66% lo hace de manera insuficiente, con errores pero con menos pasos irrelevantes y solo el 16% enfoca correctamente la búsqueda, porcentaje que en países occidentales como

Australia y Canadá se sitúa en más del 33% de los estudiantes.

Tabla 2. Students, Computers and Learning: Making the Connection.



Fuente: OCDE (2015).

El estudio también aporta otros datos de interés, que revelan diferencias significativas en las prácticas de los estudiantes en función de su nivel socioeconómico: en su tiempo libre, los más favorecidos suelen utilizar Internet para obtener información o leer noticias en línea mientras que los más desfavorecidos, suelen limitarse a chatear o a subir fotos o vídeos a la red.

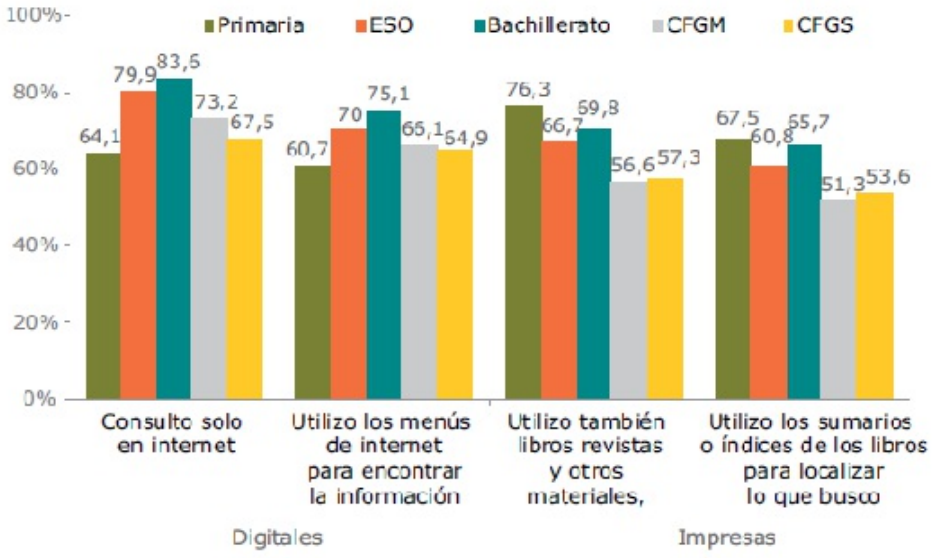
Atentos a estos datos, los países han legislado para mejorar los resultados pero a pesar de que las más recientes leyes educativas españolas, la LOE y la LOMCE, integran competencias específicas en el contexto de la información y la competencia digital, lo cierto es que son pocos los centros que han incorporado estos conceptos de manera integrada. En este sentido, el documento ya citado elaborado por el Grupo Estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca entorno Informacional y social, creado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Grupo Estratégico, 2013), alerta de los cambios que la disponibilidad ilimitada de información en múltiples fuentes debería generar en el contexto educativo. En su trabajo se hace hincapié en que, más importante que adquirir conocimientos que se convierten rápidamente en obsoletos, es "adquirir habilidades en el desarrollo de tareas, con un hilo conductor que las haga comprensibles y significativas, en las que se trabaje con contenidos seleccionados en función de su pertinencia y calidad, y que permitan el desarrollo de competencias complejas y la construcción de conocimiento aplicables a múltiples situaciones personales, sociales, laborales o académicas". Para ello, propone un "cambio metodológico en las aulas, que se abra a la realidad de un alumnado que aprende constantemente a través de la tecnología y en contextos muy diversos, pero que precisa de guía para seleccionar fuentes veraces, de orientación y acompañamiento para seguir los pasos adecuados en esa construcción de conocimiento". Según el estudio, "son necesarias metodologías que recojan las tendencias que marcan las tecnologías de comunicación y de información, la conformación de la sociedad en su complejidad y diversidad, y los nuevos hábitos e usos sociales" (Grupo Estratégico, 2013).

Sin embargo, estos cambios metodológicos no parece que hayan cristalizado en nuestras aulas y, según otro estudio publicado en 2013, sólo el 45% del profesorado manifestaba trabajar estrategias para buscar información en base al conocimiento de los buscadores de Internet o de la interrogación en bases de datos. Un porcentaje similar, el 46,5% dedicaba tiempo a valorar con sus alumnos la calidad de la información obtenida en función de aspectos como la fiabilidad, la autoría o la actualización de los contenidos. Muchos menos eran los que proponían el uso herramientas digitales para el trabajo colaborativo, que no sobrepasaban el 25,2%. El mismo estudio indicaba que los alumnos consideraban que el uso de la información es algo que no se trabaja en el centro, puesto que mayoritariamente respondían que ellos mismos se habían formado en estas competencias o, a lo sumo, habían recurrido a los familiares más

inmediatos. Únicamente el 23,1% de los alumnos de primaria reconocían que el profesorado había contribuido a ello, mientras que en secundaria el porcentaje alcanzaba solo el 18,8% de los estudiantes (Miret et al., 2013).

Aun teniendo pocas competencias en el manejo de la información digital, dicho estudio revela también que los alumnos españoles cada día recurren con mayor frecuencia a Internet como fuente de información, y sólo los alumnos de primaria manifiestan preferencia por el impreso como fuente.

Figura 3. Prácticas de los alumnos en relación al uso de la información para sus trabajos.



Fuente: Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011

2.1. Una propuesta curricular

En el momento actual, cualquier currículo en este ámbito debería ampliar el marco de la estricta alfabetización en información para incorporar las alfabetizaciones múltiples, tal como propugna en el documento Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples (Consejo de la Unión Europea, 2012). En este documento se define la alfabetización múltiple como un "concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica". Y remarca que "el aumento de la digitalización exige unos niveles de alfabetización múltiple aún más altos, entre otros la capacidad de valorar críticamente textos, de tratar formas de texto múltiples, de descodificar imágenes y de comparar e integrar diferentes informaciones. Además, las redes sociales han aumentado la importancia y la visibilidad de las competencias de escritura".

También la UNESCO propugna un enfoque abierto en relación a las competencias necesarias para la sociedad de la información y reclama atención hacia el papel de la información y los medios de información en la vida de los ciudadanos (Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, L., Cheung, C., 2011). En este sentido, propone un currículum específico para esta alfabetización mediática e informacional (MIL/AMI) que abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, museos e Internet, independientemente de las tecnologías utilizadas, y reclama que todos los ciudadanos puedan "evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático".

Aun así, más allá de la adquisición de competencias instrumentales y de la aplicación de usos críticos y creativos de la información, el currículo sobre cultura en información debería facilitar también el conocimiento y el análisis del ecosistema de la información y debería promover entre el alumnado la

adquisición de una consciencia sobre su papel de productor, consumidor y usuario de la información y de los medios.

Entre los objetivos principales del currículo, podrían trabajarse los siguientes:

• Analizar las dimensiones sociales, educativas, culturales, económicas, tecnológicas y políticas de la información y de los medios, y su implicación en la vida social y profesional.

• Comprender de qué manera se crean y distribuyen contenidos, con qué propósito y usando qué tipo de herramientas, características y convenciones.

• Valorar críticamente los contenidos que circulan en la red y, también, en el entorno analógico.

• Examinar cómo las personas interpretan los mensajes de diferente manera, cómo se incluyen o excluyen valores y puntos de vista y, las formas en que los medios pueden influenciar creencias y comportamientos.

• Conocer los temas éticos y legales que subyacen el acceso y uso de información.

• Conocer los aspectos más problemáticos de la realidad digital, como la gestión de identidad y la privacidad en la red, la seguridad, etc.

• Identificar los usos que genera nuestra actividad digital: publicidad dirigida, previsión de consumo, de ocio, modelos relacionales, control laboral... y también ideas, creencias, inquietudes, tendencias políticas, identificación de liderazgos...

• Dominar los procesos de acceso a la información en cualquier entorno, para construir conocimiento.

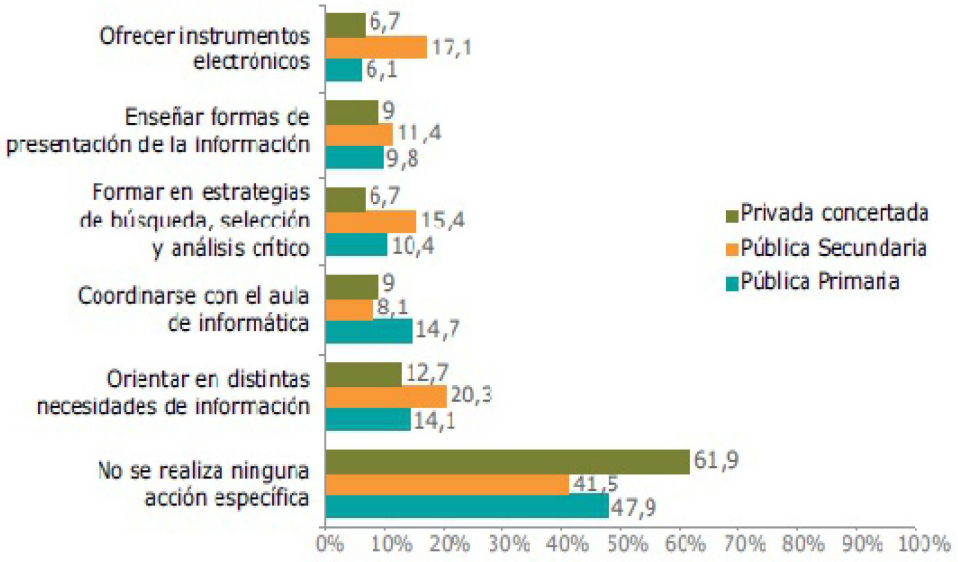
• Adquirir autonomía en los aprendizajes, en la vida académica y en la vida adulta y tomar decisiones fundadas como usuarios y como ciudadanos

2.2. Biblioteca escolar y cultura en información

En muchos países existen ya currículos específicos que trabajan algunas de estas competencias, en el contexto de la llamada “information literacy”. En los países anglosajones fueron las bibliotecas, escolares y universitarias, las que iniciaron el camino para la formación en el uso de la información de los estudiantes. Así, ya en 1989 la American Library Association en su informe sobre Information Literacy, argumentaba que era necesario que los centros educativos integraran el concepto de educación en información en sus programas, puesto que eran (y son) un elemento clave para dotar a los futuros ciudadanos de las capacidades necesarias para aprovechar las ocasiones que ofrecía la sociedad de la información (American Library Association, 1989).

Pero las bibliotecas escolares españolas se sitúan lejos de esta tendencia. Según el ya citado estudio sobre bibliotecas escolares, son todavía muchas las que no llevan a cabo acciones concretas relacionadas con la competencia digital y en información de apoyo al currículum, en un porcentaje muy cercano al 50% y casi ninguna dispone de un currículo específico para trabajar estas competencias (Miret et al., 2013).

Figura 4. Acciones de apoyo que realiza la biblioteca escolar en relación a la competència digital y en información.



Fuente: Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011

Aun así, en los centros educativos, las bibliotecas se configuran como un entorno idóneo para los aprendizajes donde "la lectura, la consulta, la investigación, el pensamiento, la imaginación y la creatividad son fundamentales para el tránsito de la información al conocimiento por parte de los estudiantes, y para su propio crecimiento social y cultural" (IFLA, 2015). La biblioteca puede facilitar el tránsito de la búsqueda y utilización de recursos de información hacia la construcción de conocimientos, y la adquisición de las destrezas y las herramientas para el manejo de la información, la comprensión de cómo funcionan información y conocimiento (el contexto moral, económico y político en el que creamos y compartimos conocimiento) (Miret, 2014, p. 35).

Numerosos estudios realizados en los EEUU, en Australia y en Canadá demuestran que existen muchas evidencias del impacto de las bibliotecas escolares en el aprendizaje. En un documentado análisis comparativo de distintos estudios sobre el tema realizado por encargo del Scottish Library and Information Council (SLIC) (Williams, Wavell y Morrison, 2013), se establecen tres indicadores de éxito para aquellos alumnos que han podido disfrutar de bibliotecas escolares activas y bien dotadas de recursos:

• logro académico: mejores resultados de las pruebas estandarizadas en lectura, lengua y literatura, historia y matemáticas o mejores calificaciones en tareas o exámenes

• resultados de aprendizaje: mayor calidad de los proyectos de trabajo, mejor conocimiento y aplicación de los procesos y prácticas de uso de la información, incremento de los el aumento de los conocimientos y desarrollo lector

• actitudes de aprendizaje: incremento de la motivación, mejor disposición a la realización de tareas, más lectura por placer

Para poder alcanzar estos objetivos, las bibliotecas escolares deben realizar una transformación radical. En primer lugar, deberán adaptarse a esta nueva realidad, marcada por lo digital, que no solo afectará a sus colecciones sino también a los servicios que esta ofrece y a la manera como se relaciona con sus usuarios. Nuestras bibliotecas están todavía muy ancladas en el universo de papel, pero deberían poder ser la avanzada de la introducción de lo digital en los centros y, por ello, los entornos idóneos para la adquisición de las competencias y el conocimiento del ecosistema de la información en la red. Será necesario introducir la tecnología basada en los dispositivos móviles de última generación, que cada vez más se perfilan como los instrumentos de acceso y consumo de información por parte de los jóvenes y desarrollarán aplicaciones específicas para comunicarse con ellos y difundir sus servicios. En muchos países los bibliotecarios son los encargados de introducir los nuevos medios de comunicación, los dispositivos móviles, las aplicaciones

sociales y las tecnologías basadas en la web en las aulas en los centros educativos. Así, en los EEUU, algunos estudios demuestran que los bibliotecarios son los agentes clave en la transición entre el mundo analógico y el digital, y en el desarrollo de una ciudadanía cada vez más creativa y participativa (Wolf, Jones y Gilbert, 2014).

Por otra parte, los bibliotecarios desempeñan un papel clave en la colaboración con profesores y expertos en pedagogía para facilitar la integración de la competencia en información y comunicación en el currículo escolar. Tal como demuestran algunos estudios, este rol educativo refuerza el papel del bibliotecario en el centro, puesto que se implica en el diseño curricular, proporciona contenidos a la comunidad educativa o contribuye a la capacitación del alumnado (School Technology Survey, 2012). También en España, los bibliotecarios se forman como especialistas en información y documentación, y ahora mismo son los profesionales mejor preparados para desarrollar, junto con los pedagogos y profesores de los centro, un currículo formativo transversal en Cultura de la información que garantice la adquisición de competencias y conocimientos esenciales para la ciudadanía del siglo XXI.

Bibliografia citada

American Library Association. (1989). Presidential Committee on Information Literacy : final report. Whasington: ALA. Recuperado de: http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential [Consulta: 10/08/2014]

Burbules, Nicholas y Thomas Callister. (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires: Granica.

Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 39 (XX), pp. 151-158. Recuperado de: http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar39.pdf [Consulta: 10/08/2014]

Consejo de la Unión Europea. (2012). Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples. Diario Oficial de la Unión Europea (19.12.2012). Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219%2801%29&from=ES [Consulta: 10/08/2014]

EU Kids Online (2014). EU Kids Online: findings, methods, recommendations. London : EU Kids Online, LSE. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/60512/. [Consulta: 10/08/2014]

Grupo Estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca entorno Informacional y social. (2013). Prospectiva 2020: Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años. Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Recuperado de: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/GruposTrabajo/GE_prospectiva/Estudioprospectiva2020.pdf [Consulta: 10/08/2014]

IFLA. (2015). IFLA School Library Guidelines, 2nd edition. La Haya: International Federation of Library Associations and Institutions. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf [Consulta: 10/08/2014]

INJUVE. (2012). Cifras jóvenes. Sondeo de opinión. Jóvenes, participación y cultura política. Madrid: Ministerio de Sanidads, Servicios Sociales e igualdad. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/24/publicaciones/Sondeo%202011-3b_0.pdf [Consulta: 10/08/2014]

Instituto Nacional de Estadística (2015). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?

c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608 [Consulta: 10/08/2014]

Miret, Inés. (2014). La biblioteca inquieta. La biblioteca escolar que soñamos. Hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p 23-36. [Consulta: 10/08/2014]

Miret, Inés. (dir.), Baró, M., Mañà, T., Vellosillo, I. (2013). Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/4382-1-BE%20estudio.pdf [Consulta: 10/08/2014]

OCDE (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Recuperado de: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page15 [Consulta: 10/08/2014]

OCDE. (2012). ¿Están preparados los chicos y las chicas para la era digital? PISA in Focus (12) enero. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20n%C2%B012%20ESP_Final.pdf 10/08/2014]

OCDE. (2014). Pisa 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados contexto, p. 82. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310 [Consulta: 10/08/2014]

School Technology Survey. U.S. School Libraries 2012. School Library Journal, (2012). Recuperado de: http://www.slj.com/

Williams, D., Caroline Wavell and Katie Morrison. (2013). Impact of School Libraries on Learning. Critical review of published evidence to inform the work of the Scottish education community. Recuperado de: http://www.scottishlibraries.org/storage/sectors/schools/SLIC_RGU_Impact_of_School_Libraries_2013.pdf [Consulta: 10/08/2014]

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, L., Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores. París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf [Consulta: 10/08/2014]

Wolf, M.A., Jones, R., Gilbert, D. (2014). Leading In and Beyond the Library. Alliance for Excellent Education. Recuperado de: http://all4ed.org/wp-content/uploads/2014/01/BeyondTheLibrary.pdf [Consulta: 10/08/2014]

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. Jóvenes y generación 2020. Revista de Estudios de Juventud (108). Junio 2015 p. 179-191. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2015/35/publicaciones/14.%20Las%20nuevas%20forma%20de%20consumi [Consulta: 10/08/2014]

---

1 El estudio de 2010 se realizó en 25 países europeos y se ha actualizado en 2014, con niños de 9 a 16 años en Bélgica, Dinamarca, Italia, Irlanda, Portugal, Rumania y Reino Unido.

Bibliotecas escolares de Galicia: un mundo de oportunidades a favor de la educación

Cristina Novoa

Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

crisnovoa@gmail.com

Resumen:

Desde hace algo más de una década, la Comunidad Autónoma de Galicia mantiene activo un programa específico para la transformación de las bibliotecas escolares en espacios educativos multifuncionales, que puedan apoyar la adquisición de competencias clave por parte del alumnado y contribuir al desarrollo de los contenidos curriculares, en sentido amplio. Las bibliotecas escolares integradas en este programa han renovado sus equipamientos, mejorados sus espacios, actualizados sus colecciones de documentos y, fundamentalmente, están liderando cambios metodológicos en los centros de los que forman parte, al introducir actividades innovadoras en el ámbito de la lectura e incluir programas de trabajo con la información, en línea con las exigencias de la sociedad actual.

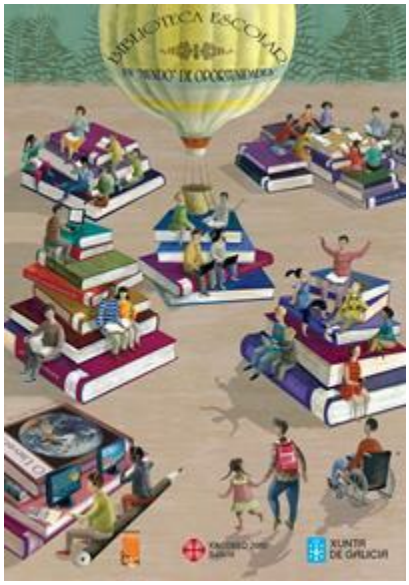
Palabras clave: biblioteca escolar; lectura; alfabetización múltiple; programas; políticas de lectura

Keywords: school library; reading; multiliteracy; promotion of the reading; programs; politics of reading

1. “Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades”

Este lema fue el elegido en el año 2010 para el cartel (fig.1) que, anualmente, edita la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, en el contexto de sus actuaciones para la mejora de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en ámbito educativo y con el que se pretende estimular el uso de la biblioteca escolar, potenciar su visibilidad y reforzar su papel como espacio educativo. La imagen del cartel, de la ilustradora Marina Seoane, ejemplifica las múltiples posibilidades de aprendizaje que una biblioteca activa ofrece a la comunidad educativa, especialmente al alumnado y al profesorado. En él está presente la lectura en distintos soportes y formatos, la investigación, la búsqueda de información, la lectura compartida, el trabajo en grupo, la narración oral, la lectura individual, el club de lectura... Pero también la imagen nos habla de la aventura, la imaginación, el conocimiento; el intercambio entre personas distintas en edad, nivel educativo o función dentro del centro; la diversidad, el trabajo colaborativo, la convivencia...

Fig. 1. Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades



En efecto, la biblioteca escolar que se promueve y que bebe del Manifiesto de IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar (1999) puede ser un espacio educativo que, más allá de ser un centro de recursos para la lectura, la información y el aprendizaje, ofrezca a los diferentes miembros de la comunidad educativa oportunidades para la convivencia y para el acceso al conocimiento, asegurando que todo el alumnado pueda disponer y hacer uso de los recursos culturales imprescindibles para abordar y construir sus diferentes aprendizajes.

Estas nuevas bibliotecas deben ser, además, integradoras en un sentido amplio, que comienza con la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información actuales, con la hibridación entre los recursos en formatos y soportes tradicionales y los recursos digitales, y con una concepción cada día más abierta de su organización y de su actividad: abierta a las aulas, abierta a las familias, acogedora de múltiples iniciativas. Bibliotecas en constante evolución para dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y a los retos que las nuevas formas sociales, la diversidad, el mestizaje cultural, los multialfabetismos y las tendencias en materia de aprendizaje y de trabajo colaborativo presentan.

2. Bibliotecas Escolares de Galicia: una red en construcción

Desde la creación de una "Asesoría de bibliotecas escolares" en septiembre de 2003, todas las iniciativas de la administración autonómica para el desarrollo de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en los centros de enseñanza no universitaria, han sido vehiculizados a través de la llamada "Asesoría de bibliotecas escolares" (dependiente de la Dirección Xeral de Centros y Recursos Humanos), al cargo de la cual han estado, desde el principio, docentes con experiencia en centros (y concretamente en bibliotecas escolares pioneras), lo que ha permitido una continuidad en los objetivos y en los enfoques y una cierta estabilidad de los programas.

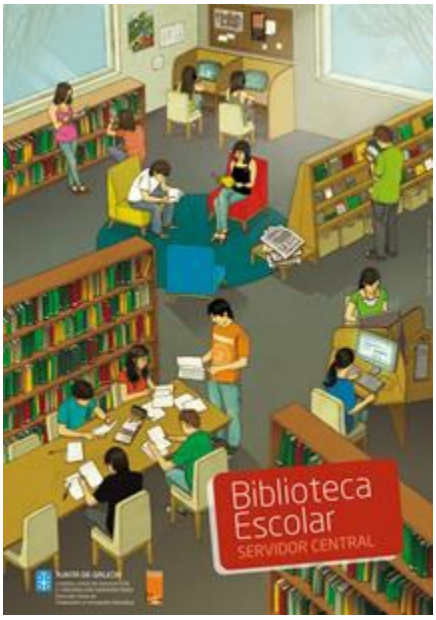
Todas las propuestas diseñadas y puestas en marcha han estado guiadas por estos objetivos:

- Afianzar una infraestructura básica en los centros educativos a favor de la lectura y del trabajo con la información.
- Difundir el modelo de biblioteca escolar como centro de recursos de lectura, información y aprendizaje.
- Asegurar recursos materiales mínimos para una actualización adecuada de las bibliotecas de los centros.
- Favorecer la mejora de las competencias del alumnado para la lectura comprensiva de todo tipo de textos, en todo tipo de formatos y con todo tipo de finalidades.
- Posibilitar actividades sistematizadas para la creación de hábitos de lectura.
- Introducir actividades sistematizada para el uso, tratamiento y producción de información (ALFIN).

- Extender la idea de la biblioteca como factor de compensación social .
- Promover cambios metodológicos en el conjunto del profesorado a través de las iniciativas y programas de la biblioteca escolar.
- Incentivar el uso de las bibliotecas escolares por parte de las comunidades educativas.

Tras las actuaciones iniciales y la consecución de la primera partida presupuestaria específica para las bibliotecas escolares, comienza el proceso de renovación de estas bibliotecas en 2005, a través del denominado "Plan de mellora de bibliotecas escolares", con la publicación de la primera convocatoria anual de ayudas para la biblioteca escolar, que permite seleccionar los proyectos de renovación de la biblioteca (en función del modelo propuesto, Fig. 2), a los que se les asignan cantidades significativas para su desarrollo.

Fig. 2. Biblioteca escolar, servidor central



El plan de mejora procura incentivar e impulsar el desarrollo de proyectos de biblioteca escolar que recojan:

a) La organización, actualización y dinamización de la biblioteca de centro, entendida como un centro de recursos de lectura, información y aprendizaje.

b) Su contribución a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la adquisición de las competencias básicas del alumnado.

c) El concepto de alfabetización múltiple a la hora de abordar la formación lectora del alumnado.

d) La imprescindible integración de la cultura impresa y la cultura digital.

e) La realización de actividades de formación de usuarios de las bibliotecas y sus recursos.

f) El diseño y desarrollo de programas para la adquisición de la competencia informacional, o de uso, tratamiento y producción de información en los diferentes soportes y formatos.

g) El papel de la biblioteca escolar en el desarrollo del Proyecto lector de centro.

h) El fomento de la lectura.

i) La contribución de este recurso a la compensación de las desigualdades sociales y a la calidad de la enseñanza que se imparte en el centro.

j) Las posibilidades que ofrece para la incorporación de metodologías innovadoras y consecuentes con

las necesidades educativas actuales.

k) La implicación de la biblioteca en actividades de extensión cultural destinadas a toda la comunidad escolar.

Los centros incorporados al programa deben realizar evaluación de sus actividades y presentar una memoria de actuaciones al finalizar el curso escolar, memoria de la que depende además, entre outras variables, la ayuda a percibir en el curso siguiente, en el caso de continuar en el programa.

En las siguientes convocatorias, además de integrar un número determinado de bibliotecas en función del presupuesto disponible, se mantiene el apoyo a los centros que continúan con sus compromisos organizativos y de actuación, constituyendo así una "red de bibliotecas escolares" actualizada en mobiliario, equipamiento, colecciones, enfoques y servicios, y con unos índices de actividad muy significativos.

A través de estas bibliotecas se va ampliando el concepto de lectura (Fig. 3), con la incorporación de la lectura digital o la lectura de los audiovisuales y otros medios de comunicación, y también el concepto de fomento de la lectura al tener en cuenta las nuevas tendencias, en las que la socialización de la lectura es una de las claves. Así las lecturas compartidas, los acompañamientos lectores, los encuentros con autores, las presentaciones de libros, las recomendaciones lectoras, los recitales, las tertulias literarias están presentes en el día a día de estas bibliotecas. También son comunes las actividades para la formación de usuarios y, especialmente, para la formación del alumnado en competencias de uso y producción de información, con utilización de recursos diversos e integración de las tecnologías de la información y la comunicación. Son bibliotecas que apoyan la alfabetización múltiple del alumnado y del conjunto de la comunidad educativa. Por otra parte estas bibliotecas lideran en sus centros la incorporación de metodologías de proyectos, al diseñar, proponer y coordinar proyectos de carácter interdisciplinar en sus respectivos centros.

Fig.3. Bibliotecas escolares, espazos de lecturas



Las bibliotecas escolares programan actividades específicas para la integración de las familias (sesiones de cuentos, lecturas compartidas, mochilas viajeras, tertulias, etc.). Se extiende la tendencia a crear un espacio propio de lectura para las familias (Fig. 4), normalmente fuera de la sala principal de la biblioteca, pero vinculado a la misma, además de crear secciones para las familias con material pensado en función de sus intereses y necesidades.

Fig.4. Espacio de lectura compartida, para las familias. CEIP de Andrade (Pontedeume)



En el curso 2015/2016 el Plan de mejora de bibliotecas escolares integra un total de 575 centros de distintos niveles no universitarios (un porcentaje importante del total de los centros públicos gallegos, aproximadamente el 50% tomados en su conjunto), y beneficia directamente a un mínimo de 165.000 alumnos y a sus familias.

En su función de divulgación de los recursos existentes en la biblioteca escolar, los equipos de biblioteca elaboran materiales de muy distinto tipo: guías de biblioteca, guías para el alumnado colaborador, recomendaciones de lectura, materiales para la formación de usuarios o para los programas de educación documental, boletines informativos, etc. Las bibliotecas escolares gallegas adoptaron muy temprano las herramientas de la web 2.0 y son pioneras en el uso de blogs como instrumento al servicio de la lectura y de la información. Tras los primeros blogs surgidos en 2005, se han aprovechado las potencialidades de estas herramientas para dar a conocer las actividades y los servicios de la biblioteca a toda la comunidad educativa, al tiempo que se ofrecen recursos electrónicos disponibles en la Red y se abre la oportunidad a la colaboración.

En estos momentos, prácticamente todas las bibliotecas medianamente activas tienen un blog o un espacio específico dentro de la página web del centro. A través del portal de Bibliotecas Escolares de Galicia se puede acceder a cerca de cuatrocientos blogs de bibliotecas de la Comunidad. También están presentes en las redes sociales y utilizan las ventajas de Internet para la implementación de sus colecciones, con recursos seleccionados a disposición de sus comunidades educativas. Estas bibliotecas son también muy activas en la elaboración de materiales didácticos (sean para el fomento de la lectura, para la educación en información o para el refuerzo de áreas o materias) en soporte electrónico, que ponen a disposición de profesorado y alumnado y que, a través de los blogs, están accesibles para toda la comunidad escolar.

Dotaciones económicas, asesoramiento especializado, seguimiento, formación del profesorado, publicación de material de apoyo, difusión de buenas prácticas a través de la web, foros en los que participa el profesorado bibliotecario, encuentros de responsables de las bibliotecas para compartir experiencias y materiales, creación de la red de centros PLAMBE y de microrredes locales o zonales... son los pilares básicos de este programa.

3. Un plan de Lectura, Información y Aprendizaje: Plan LÍA 2010/2015

En 2010, la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria agrupa bajo el paraguas de un Plan LÍA 2010/2015, de bibliotecas escolares (Lectura, Información, Aprendizaje), todas las iniciativas que se estaban llevando a cabo en este ámbito y amplía los objetivos del programa. Además del Plan de mellora de bibliotecas escolares, en estos momentos existen, entre otros, estos grandes campos de actuación:

- Hora de ler, un programa para el fomento de la lectura en contexto educativo, con diversas actuaciones, destinadas todas ellas a apoyar al profesorado en su labor de crear lectores competentes

y de estimular los hábitos de lectura. Entre todas ellas destaca la convocatoria anual de ayudas para el funcionamiento de clubs de lectura en centros que matriculan alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria.

- Bibliotecas Escolares Solidarias (Fig.5), en colaboración con los programas de Voluntariado de la Xunta de Galicia, es un programa que busca el reconocimiento de aquel alumnado que colabora como voluntario en la biblioteca escolar, en grupos organizados, contribuyendo con sus actividades al funcionamiento de la biblioteca (gestión del préstamo, ambientación, ordenación de materiales, etc.), y ejerciendo una labor de mediación con sus propios compañeros y compañeras.

Fig.5. Logo



Este programa cuenta con tres acciones:

o Voluntariado de lectura-A, para alumnado de 5º y 6º de primaria.

o Voluntariado en la biblioteca escolar, para alumnado de enseñanza secundaria.

o Selo "Biblioteca Escolar Solidaria", que reconoce a aquellas bibliotecas que cuentan con alumnado o familias voluntarias y que, además, tienen una dinámica de actuación específica para abordar cuestiones de desigualdad en el acceso a los bienes culturales, favoreciendo de forma explícita el acceso de aquellos que más lo necesitan a los recursos de la biblioteca escolar.

Durante el curso 2014/2015 más de un millar de alumnos de 5º y 6º de primaria participaron a través de sus bibliotecas en el programa de Voluntariado de lectura-A realizando actividades de colaboración con el profesorado de la biblioteca, así como actividades de lectura compartida, dentro y fuera del centro (lecturas preparadas y sistematizadas periódicamente a otros alumnos y alumnas más pequeños, lecturas en centros de 0-3 años o en residencias de mayores de su entorno más próximo, entre otras). Así mismo, unos 250 alumnos de secundaria, bachillerato, formación profesional o enseñanzas de régimen especial, procedentes de 20 centros de toda Galicia que se adscribieron al programa "Voluntariado en la biblioteca escolar", realizaron horas de voluntariado en su biblioteca, que les fueron reconocidas con el correspondiente certificado. A su vez, recibieron el sello "Biblioteca Escolar Solidaria" cuatro centros de enseñanza primaria que presentaron su candidatura, tras una evaluación de las actividades justificadas en la memoria correspondiente.

- Trabajo por proyectos: Desde el curso 2013/2014 se convoca el Concurso de Trabajo por Proyectos, con el fin de estimular en los centros la realización de proyectos de investigación (con carácter interdisciplinar o elaborados desde un área de aprendizaje concreta), pero que cuentan con el apoyo de la biblioteca escolar y, de forma específica, aprovechan los recursos tanto impresos como audiovisuales o digitales que la biblioteca les ofrece, poniendo en práctica la metodología de proyectos y, paralelamente, trabajando contenidos de Alfabetización Informacional. La participación en las dos convocatorias realizadas hasta el momento pone de manifiesto que donde la biblioteca escolar tiene una cierta trayectoria en el trabajo con la información y cierta dinámica ya creada de utilización de sus recursos para el desarrollo de contenidos curriculares, es más fácil que el profesorado se implique en metodologías de este tipo con cierto éxito. A pesar de que hay ya excelentes experiencias, todavía es un reto para la formación del profesorado este tipo de propuestas que los currículos actuales ponen de plena vigencia.

4. Formación del profesorado

Desde la creación de la Asesoría de bibliotecas escolares, se ha buscado una estrecha colaboración con los asesores y asesoras de la Red de centros de formación del profesorado, con el fin de aunar esfuerzos para que la formación permanente del profesorado en activo siguiese la misma orientación que el programa de bibliotecas escolares y fomento de la lectura de la administración educativa autonómica. Así se ha podido participar del diseño y desarrollo de actividades destinadas al profesorado de todo el territorio gallego, pero además, esa colaboración también ha permitido realizar, año a año, al menos tres actividades de formación centralizadas, referencia anual para todo el colectivo de profesores y profesoras que constituyen los equipos de bibliotecas de los centros o que, simplemente, utilizan la biblioteca escolar para sus funciones docentes:

Fig.6. Cartel



- Los Encuentros y Jornadas de Bibliotecas Escolares de Galicia, que con distinto formato se han ido sucediendo desde las primeras jornadas del 2004. La participación ha sido desde el principio muy numerosa, alcanzando ya en su tercera edición el millar largo de asistentes (número que se mantiene año a año). Esta cita anual (se celebran entre los meses de octubre y noviembre en Santiago de Compostela) ha servido para afianzar un modelo de biblioteca ya descrito, en constante evolución y con retos nuevos cada año que pasa (Fig.6). Ha permitido difundir las prácticas de excelencia y ha traído a Galicia a estudiosos y especialistas de distintos campos, todos ellos relacionados con las bibliotecas escolares o públicas, la pedagogía, las tecnologías de la comunicación y la información, la lectura, los medios de comunicación, la divulgación científica, la alfabetización informacional, la literatura en general y la literatura infantil y juvenil en particular, las redes sociales, la lectura digital, etc. Es también una ocasión para el encuentro del profesorado más sensibilizado con el importante papel de la biblioteca en los centros, lo que ha permitido ganar en autoestima como profesionales y establecer vínculos de colaboración muy fructíferos.
- Los Encuentros del Plan de mellora de bibliotecas escolares reúnen cada primavera al profesorado responsable de las bibliotecas integradas en este programa (550 en la pasada edición de 2015). Es una actividad preceptiva para los centros que forman parte de esta red de bibliotecas escolares y permite avanzar en la formación de este colectivo, dar difusión a las iniciativas con mayor potencial educativo, hacer visibles las experiencias de calidad que se van asentando en los centros, y promover el conocimiento y la colaboración entre las bibliotecas de la red (Fig.7).

Fig. 7. Cartel de los Encuentros del Plan de mejora de bibliotecas escolares correspondiente al curso 2012/2013



- Las Jornadas de los Clubs de Lectura (Fig.8), de las que hemos celebrado ya su octava edición, reúnen año a año desde 2015 al profesorado que coordina los clubs de lectura de los centros que participan en la convocatoria expresamente diseñada para incentiva el funcionamiento de estos clubs en centros de enseñanza secundaria obligatoria y post obligatoria. Es, nuevamente, una ocasión para promover prácticas de excelencia, para el encuentro del profesorado implicado y para facilitar la reflexión a partir de los datos aportados por estudiosos del ámbito de la lectura, de la literatura y de la cultura en general.

Fig.8. Cartel de las VI Jornadas de Clubs de Lectura, 2013



La tendencia actual de la formación permanente del profesorado prima la formación en centros y en consecuencia son muy numerosos los grupos de profesores que se adscriben a fórmulas de formación (como grupos de trabajo, seminarios o proyectos de formación permanente en centros), que enfocan su actividad en las cuestiones que afectan a la biblioteca escolar, lo que demuestra el interés de los equipos docentes por actualizar y mejorar el funcionamiento de su biblioteca, y por aprovechar sus posibilidades en los diferentes procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5. Rompiendo barreras

Desde el año 2008 se editan, con carácter anual unos carteles que pretenden dar a conocer distintos aspectos de la biblioteca escolar y sus múltiples posibilidades. Una vez elegido un lema en función del aspecto a destacar, se encarga la imagen para los carteles a creadores y creadoras gallegos (o que realizan su trabajo fundamentalmente en Galicia), todos ellos con un trabajo reconocido en el mundo del cómic o de la ilustración de literatura infantil y juvenil, en un intento de poner en los centros materiales visuales de gran

calidad.

Los lemas, hasta el momento, han sido los siguientes:

- Biblioteca escolar, servidor central (Manuel Lariño, 2008)
- Bibliotecas escolares, espazos de lecturas (Miguelanxo Prado, 2009)
- Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades (Marina Seoane, 2010)
- Biblioteca escolar, última xeración(Emma Ríos, 2011)
- Biblioteca escolar, acelerador de innovación (Andrés Meixide, 2012)
- Ler ciencia na biblioteca escolar (Patricia Castelao, 2013)
- Biblioteca escolar... matemático! (David Pintor, 2014)
- Biblioteca escolar, base de exploracións (Fran Bueno, 2015)

Estos materiales han contribuido a la extensión de un modelo de biblioteca y, especialmente en los tres últimos cursos, a activar iniciativas de lectura y de trabajo con la información de carácter integrador (Fig. 9-10), favoreciendo una presencia equilibrada de las ciencias y las humanidades en las actividades de la biblioteca escolar, y consecuentemente, en las propuestas de lectura que esta realiza. Los carteles llegan a los centros en el comienzo del curso y son muchas las bibliotecas escolares que programan actividades en función del lema elegido para cada año escolar, con una presencia importante en los centros.

Fig. 9. Ler ciencia na biblioteca escolar



Fig. 10. Biblioteca escolar... matemático!!!



Se constata que, afortunadamente, se han conseguido los objetivos propuestos con estos materiales y las barreras entre la literatura y las ciencias se ha ido difuminando, al menos en buena parte de las bibliotecas integradas en el programa pues, además, se ha hecho hincapié en esta necesidad a través de las actividades de formación.

6. El factor humano en la biblioteca escolar

En las bibliotecas escolares gallegas una profesora o profesor del centro es designado como responsable de su gestión y funcionamiento, y para ello se le asigna un tiempo, siempre insuficiente, en su horario semanal. El Equipo de apoyo a la biblioteca está compuesto por la persona designada como responsable de la biblioteca escolar y un grupo de profesores y profesoras que colaboran en el trabajo bibliotecario, también con un tiempo siempre escaso para el ejercicio de estas funciones. Las horas oficiales de atención a la biblioteca dependen de la disponibilidad horaria del centro, de la organización de los recursos humanos que de esa disponibilidad haga el equipo directivo, en función también de la concepción que el claustro en su conjunto tengan de la biblioteca del centro y de la importancia que se le dé a este recurso.

El profesorado del centro utiliza las bibliotecas escolares con su alumnado en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje y existen grupos de colaboradores o "voluntarios" de la biblioteca en buena parte de los centros integrados en el programa, especialmente de enseñanza primaria, aunque también empiezan a generalizarse en los centros de secundaria. Existen también familias que colaboran, fundamentalmente, en actividades de dinamización de la biblioteca escolar.

El más importante activo de las bibliotecas escolares gallegas es su profesorado y lo son también las comunidades educativas que se organizan para que estas bibliotecas sean una realidad en los centros. Así pues, el gran reto que tienen ante sí estas bibliotecas es el de mantener su actividad en un contexto de ajustes y de falta de normativa específica que asegure la presencia de bibliotecas escolares activas en todos los centros y garantice su estabilidad.

7. Factores de avance y grandes retos

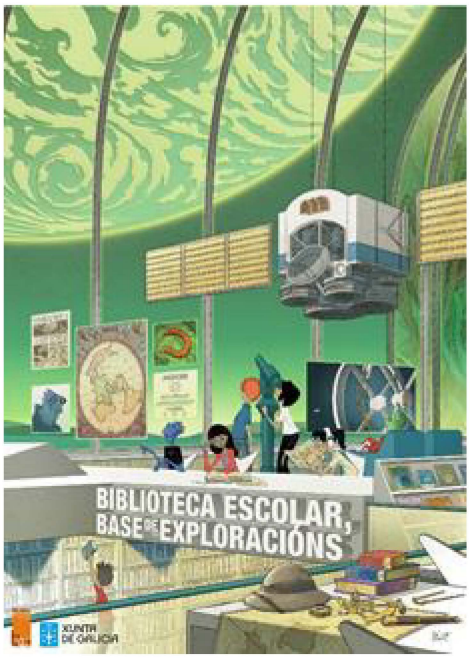
A la hora de valorar los elementos que han permitido un desarrollo de la red de bibliotecas escolares gallegas, destacan los siguientes:

- La creación de la Asesoría de bibliotecas escolares que ha servido para presentar de forma unificada las propuestas y las actuaciones en materia de bibliotecas escolares y lectura, y ha conseguido ser un referente de ayuda y asesoramiento para el profesorado de los centros en esta materia.
- La colaboración estrecha con la Red de centros de formación del profesorado, con un trabajo coordinado y en la misma dirección.
- El perfil eminentemente innovador del profesorado que se hizo cargo de las bibliotecas escolares de los centros desde el principio del programa, que se ha formado y ha manifestado un alto grado de profesionalidad y compromiso
- Los importantes recursos económicos puestos a disposición de las bibliotecas escolares por la administración educativa gallega, pero también por la administración central de 2005 a 2011, en régimen de cooperación.
- La gran receptividad que han mostrado los centros a las propuestas dimanadas desde la administración educativa en este ámbito y, en concreto, a las pautas y orientaciones para un nuevo modelo de biblioteca escolar fomentado a través de la convocatoria del Plan de mellora de bibliotecas escolares.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con su artículo 113 de bibliotecas escolares, y los desarrollos curriculares posteriores que han obligado a los centros gallegos a la elaboración y puesta en marcha de Proyectos lectores de centro (incluidos en el Proyecto educativo de centro), en el que la biblioteca ha de tener una presencia fundamental para el desarrollo de actividades que mejoren la lectura, la escritura y las habilidades de uso, tratamiento y producción de información del alumnado.

Cuando se ponen en marcha los nuevos currículos, tras los cambios legislativos de 2013 (LOMCE), las bibliotecas escolares gallegas tienen una nueva posibilidad de ganar presencia en el ámbito de las competencias informacionales pues, entre las materias la administración educativa gallega pone a disposición de los centros para que puedan incluirlas como materias de libre configuración, se ha publicado una propuesta para 1º y 2º cursos de ESO bajo el epígrafe "Investigación y tratamiento de la información", cuyo desarrollo ha de ir ligado a los recursos y posibilidades de la biblioteca escolar y a la metodología de proyectos.

Existen grandes retos para las bibliotecas escolares y para el conjunto del sistema educativo actual. Entre ellos, la incorporación de la lectura digital presenta grandes interrogantes, pero sobre todo enfrenta a las administraciones y a todos los agentes que intervienen en el ámbito de la lectura y del acceso a la información (del libro en general y del libro informativo y de texto en particular; del mundo audiovisual y de los medios de comunicación) a importantes decisiones que faciliten la pervivencia de las bibliotecas, de todas las bibliotecas, como ámbitos de acceso gratuito a los recursos culturales (entre las muchas posibilidades que ofrecen) y que aseguren este acceso a toda la población por igual y en igualdad de condiciones.

Fig.11. Biblioteca escolar, base de exploracións. Un lema para o curso 2015/2016



Las bibliotecas están cambiando sus funciones y aún han de realizar muchas más mudanzas (Fig.11) hasta conseguir cubrir las necesidades actuales de los usuarios, que precisan acceder a los recursos culturales, sí, pero no únicamente; también y sobre todo precisan espacios amigables en los que reunirse con otros para pensar y hacer cosas juntos, para aprender juntos; y esto afecta a todos los miembros de la comunidad escolar, por lo que la biblioteca ha de poder gestionar de manera eficaz suficientes recursos, ha de poder ampliar sus espacios y actualizar constantemente sus equipamientos y servicios, y ofrecerlos a todos los integrantes de la comunidad educativa.

En palabras del profesor José Manuel Pérez Tornero (UAB), "ha de aceptarse la complejidad" de la sociedad actual pero ello ha de llevarnos, como educadores a "potenciar la comprensión crítica" de los medios de comunicación y de información. Un gran reto del sistema educativo, y de las bibliotecas escolares como instrumento esencial para conseguirlo, es el de formar al alumnado en las llamadas competencias informacionales y mediáticas, con el fin de que puedan mantenerse "a flote" en un mundo donde los datos y las informaciones pueden llegar a "infoxicar" si no se abordan con suficientes recursos para identificar, valorar, gestionar esa información, así como para elaborar productos propios originales y suficientemente documentados.

La disposición de los recursos materiales y humanos necesarios para que la biblioteca escolar pueda ejercer las funciones que les corresponde en el sistema educativo y que la sociedad actual, con sus tendencias y sus necesidades exige, supone también un gran reto para las administraciones educativas y para la sociedad en su conjunto.

8. A modo de conclusión

Decididamente, la biblioteca escolar es un "mundo" de oportunidades: posibilita otras formas de estar en la escuela, otras formas de construir el propio conocimiento. Es también un espacio de convivencia y una escuela de ciudadanía, en la que aprender desde pequeños la importancia de expresarse con argumentos, respeto y libertad, de la misma forma que se aprende a escuchar al otro, a atender sus razonamientos y a compartir espacios de diálogo.

Las nuevas bibliotecas escolares se están mostrando como espacios de "cimentación social" por cuanto implican a toda la comunidad educativa en la valoración de la lectura y el acceso al conocimiento, en la defensa de los valores de convivencia y de respeto a la pluralidad y a la diversidad, en el acceso igualitario a los recursos que facilitan la construcción del propio conocimiento. Son elementos culturales clave en sectores rurales de la geografía gallega, con una población tan dispersa y donde la biblioteca escolar es casi

siempre la biblioteca más próxima a todos, pero también en los espacios urbanos más desfavorecidos. Es el gran instrumento que las comunidades tienen a su disposición para mejorar la formación del alumnado y para paliar la brecha digital y la brecha de acceso a la información, y solo por esta función valdría la pena mantener su defensa y garantizar su presencia activa en los centros educativos.

Algunas referencias bibliográficas

Consejo de la Unión Europea (2012). Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF

Dorothy Williams, Caroline Wavell and Katie Morrison (2013). Impact of School Libraries on Learning. Critical review of published evidence to inform the Scottish education community.

Durban, Glòria (2010): La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro. Barcelona: Graó.

García, José (2010): La utilidad de la biblioteca escolar. Un recurso al servicio del proyecto educativo. Gijón: Ediciones Trea, S.L.

La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas (2011). Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Texto consolidado, última modificación el 29 de julio 2015 (2015). Boletin oficial del estado, 106. Recuperado de http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

IFLA/UNESCO (1999): Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la biblioteca escolar. Recuperado de http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html

Marco de referencia para las bibliotecas escolares (2011). Comisión Técnica de bibliotecas escolares. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/Marcoreferenciabescolares.pdf

Prospectiva 2020. Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años (2013). Grupo estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca en el nuevo entorno informacional y social. Consejo de Cooperación Bibliotecaria. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/gl/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/grupos-de-trabajo/21/estudio-prospectiva-2020.pdf

10 años de la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)

Casildo Macías Pereira

Jefe de Sección de Bibliotecas Escolares. Consejería de Educación y Empleo. Junta de Extremadura

bibliotecasescolares@gobex.es

casildo.macias@gobex.es

c.rebex@educarex.es

Resumen:

En esta comunicación se explica qué es la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX), promovida por la Junta de Extremadura en 2006. Se explica quienes la forman, que beneficios y compromisos se adquieren formando parte de ella y los apoyos con los que cuenta. También se describen diferentes actuaciones que se han llevado a cabo para mejorar su implantación y eficacia, como la utilización de una herramienta de autoevaluación o la del nuevo gestor de bibliotecas AbiesWeb. Por último, se describe de forma general cómo son las bibliotecas REBEX en la actualidad, las mejoras que necesitan y lo que se espera de ellas en el futuro.

Palabras clave: Biblioteca escolar; lectura; alfabetización informacional; redes; redes educativas; evaluación; autoevaluación.

Keywords: School library; reading; Information Literacy; networks; educational networks; evaluation; autoevaluation.

1. Introducción:

Desde hace unos años, la biblioteca escolar se ha configurado como una herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un espacio imprescindible en los centros educativos para la mejora de la comprensión lectora y la alfabetización informacional del alumnado.

Estas funciones no son asumibles por cualquier tipo o modelo de biblioteca escolar. El descrito en el "Marco de Referencia de las bibliotecas escolares" [1], aprobado por el Consejo de Cooperación Bibliotecaria, pretende ser un modelo alcanzable por la mayor parte de los centros educativos de España. Es este el que difunde y propone la Junta de Extremadura a todos los centros educativos extremeños.

En dicho documento se indica que "las bibliotecas escolares que se precisan en la actualidad son centros de recursos de lectura, información y aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa."



1.1. Antecedentes

El modelo que se ha definido brevemente en el apartado anterior pretende ser la aplicación práctica y realista para todas las administraciones educativas del propuesto en anteriores foros y trabajos teóricos, como en el I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares [2], en el estudio "Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones" de la Fundación Germán Sánchez Ruiperez [3], o del que se difundió en el I Congreso de Bibliotecas Escolares de Salamanca, y también, aunque con diferencias, del que se desprende, tanto en el Manifiesto [4] como en las Directrices de la UNESCO/IFLA [5].

El punto de inflexión para la implantación generalizada de bibliotecas escolares en todos los centros educativos fue la incorporación, por primera vez, de un artículo específico sobre las bibliotecas escolares en una ley educativa, concretamente el artículo 113 en la Ley Orgánica de Educación de 2006 [6]. Este artículo, junto con el acompañamiento presupuestario que se libró por parte del Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, provocó la puesta en marcha planes de desarrollo con dotaciones económicas que no se habían dedicado hasta el momento.

Un punto del citado artículo de la L.O.E. emplaza a las "Administraciones educativas a completar la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva, elaborando planes que permitan alcanzar dicho objetivo". En ese momento, La Junta de Extremadura puso en marcha el Plan de Apoyo y Fomento de las Bibliotecas Escolares de Extremadura [7], que institucionalizó un programa de desarrollo desde la Administración Educativa.

1.2. La Ley de Educación de Extremadura y las bibliotecas escolares

Posteriormente, en el curso 2011/12 entró en vigor la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX), que otorga a la biblioteca escolar "importantes funciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, en la actualización científica y pedagógica del profesorado y en el fomento de la lectura".

El artículo 135, especialmente dedicado a la biblioteca escolar indica que "Todos los centros educativos dispondrán de una biblioteca escolar dotada de suficientes recursos que facilite el acceso a la información y a la documentación en los distintos soportes, propicie la actualización científica y pedagógica del profesorado, refuerce los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y fomente el hábito de la lectura, la práctica de idiomas y las habilidades en el uso de la información." [8]

Así mismo, en el artículo que trata sobre la lectura en el ámbito escolar, se obliga a la elaboración y puesta en marcha de planes de lectura, escritura y acceso a la información en todos los centros educativos

sostenidos con fondos públicos. “Estos planes integrarán la biblioteca escolar como espacio generador de actividades de enseñanza y de aprendizaje, para lo cual deberá contar con los recursos adecuados.”

Este tratamiento y propuesta de utilización de la biblioteca escolar en la LEEX, la sitúan como un espacio educativo importante para el desarrollo de las competencias clave del alumnado.

2. Programa de Bibliotecas Escolares de Extremadura

En el año 2005 se comienza a fraguar el Programa de Bibliotecas Escolares de la Junta de Extremadura, que lo forman todos aquellos centros que tienen una biblioteca funcionando y han recibido dotación económica para ponerla en marcha o mejorarla. En esta situación se encuentran 551 centros educativos de niveles previos a la Universidad sostenidos con fondos públicos (78% del total).

Todos ellos reciben una serie de beneficios, según el nivel de compromisos aceptados. Con este motivo se idearon “dos velocidades”: la primera, la de aquellos que quieren tener una biblioteca escolar pero solo se comprometen a desarrollar un plan de trabajo de duración anual (la que conocemos como línea 1); la segunda velocidad, la de aquellos que de forma decidida quieren alcanzar el modelo de biblioteca escolar propuesto e integrarla en la práctica educativa de todas las áreas y materias. Estos son los que forman la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX) [9].

2.1. ¿Qué es la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)?

REBEX es una red institucional promovida por la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, formada por los centros educativos que solicitaron su adscripción y fue aprobada por la Administración, y que consideran y utilizan la biblioteca escolar como uno de los espacios educativos más importantes para el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fomento de la lectura, la comprensión lectora y la educación en información.

Tras una fase experimental que comenzó en el año 2006, y en la que formaron parte de ella centros con trayectoria demostrada en este ámbito, la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura se promovió de forma oficial mediante la Orden de 25 de abril del 2007, posteriormente modificada a través de la Orden de 5 de junio de 2012, para adaptarla a la LEEX y ampliar los tipos de centros que pueden incorporarse a ella. Este es el marco normativo que apoya la Red.

Los centros adscritos a la REBEX deben adoptar el modelo de biblioteca escolar que la entiende como un espacio educativo abierto y centro de recursos que facilite el acceso a la información y a la documentación en distintos soportes, propicie la actualización científica y pedagógica del profesorado, refuerce los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y fomente el hábito de la lectura, la práctica de idiomas y las habilidades en el uso de la información. Sin olvidar el apoyo a la superación de las desigualdades de partida o adquiridas por el alumnado y sirviendo de apoyo para aquellos que tengan necesidades educativas especiales.

Los objetivos específicos que se persiguen son:

- Conseguir que todos los centros educativos que la integren alcancen el modelo de biblioteca descrito en la LEEX y en la normativa específica que pueda derivarse de ella en este ámbito.
- Promover la elaboración y desarrollo de planes de lectura, escritura y acceso a la información en los centros educativos.
- Fomentar el trabajo de investigación-innovación de los equipos docentes y favorecer el intercambio de experiencias y el establecimiento de vínculos entre los centros educativos extremeños.
- Profundizar en el uso de la biblioteca escolar como espacio educativo en el que organizar procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar los procesos técnicos, el aprovechamiento pedagógico y la formación en el campo de las bibliotecas escolares, el fomento de la lectura y las competencias para el tratamiento de la información y la comunicación (educación en información)
- Difundir los trabajos, experiencias e iniciativas que se lleven a cabo para que sirvan de referencia y

guía al resto de los centros educativos.

En la actualidad 229 centros educativos forman parte de la REBEX, lo que significa aproximadamente el 40% del total, distribuidos de la siguiente forma:

- 136 centros educativos de E. Primaria.
- 83 centros educativos de E. Secundaria.
- 1 centro de Educación de Adultos.
- 2 centros de Educación Especial.
- 7 centros Concertados.

2.2. Beneficios y compromisos de los centros adscritos

Todos los centros educativos por pertenecer a la REBEX disfrutan de una serie de beneficios, pero también están obligados a cumplir compromisos.

Los beneficios que pueden obtener son:

- Dotación o ayuda extraordinaria para la mejora de los recursos e infraestructuras de la biblioteca escolar.
- Formación especializada y reconocimiento de cinco créditos de innovación para el responsable o coordinador de la biblioteca y cuatro para el resto del profesorado participante en el equipo.
- Reconocimiento de un punto en los concursos de traslado de personal docente de ámbito regional, para el coordinador de la biblioteca. Este beneficio es extensible a todos los centros, estén o no dentro de la REBEX.

Los compromisos que deberá asumir el Equipo Directivo son, de forma resumida:

- Potenciar el trabajo en la biblioteca escolar.
- Procurar su incorporación a los documentos de centro.
- Asignar un presupuesto anual fijo.
- Formar la Comisión y el Equipo de Biblioteca.
- Elaborar y desarrollar un plan de lectura, escritura y acceso a la información.

El Equipo de biblioteca tendrá que:

- Desarrollar el plan de trabajo.
- Apoyar el plan de lectura, escritura y acceso a la información.
- Participar en los intercambios de experiencias y en la formación organizada en el ámbito de la REBEX.
- Formar un grupo de trabajo en el CPR.
- Utilizar el gestor de bibliotecas Abiesweb para gestionarla.

2.3. Como se adscriben los centros a la REBEX

Cada curso se publica una convocatoria pública para que los centros que lo deseen presenten su candidatura para ingresar en la REBEX. Todos ellos son evaluados y son seleccionados los que tienen una trayectoria de trabajo con la biblioteca escolar, así como un apoyo contrastado por parte del Claustro.

Todo esto debe demostrarse a través de la siguiente documentación que se les solicita:

- Análisis de la situación actual de la biblioteca. Es una encuesta de más de 40 ítems donde reflejan las infraestructuras, equipamientos, recursos y utilización de la biblioteca.
- Memoria de actividades desarrolladas en los dos últimos cursos para mejorar la biblioteca, fomentar la lectura y la educación en información.
- Plan de trabajo de la biblioteca escolar para los tres siguientes cursos.
- Proyecto de distribución del presupuesto, indicando las cuantías que se pretenden gastar y en qué

conceptos.
- Formación recibida por los docentes implicados en el Equipo de la Biblioteca.
- Certificación de la Secretaría del Centro, con el visto bueno de la Dirección, en el que se haga constar el acuerdo mayoritario del Consejo Escolar y del Claustro para formar parte de la REBEX y aceptar los compromisos que se derivan de la participación en ella.

La centros son evaluados por una Comisión de Valoración y Selección, formada por asesores y técnicos. Estos revisan la documentación presentada y con una serie de criterios descritos en la Orden de Convocatoria valoran los siguientes aspectos:

- Años de existencia de un plan de trabajo de la biblioteca y de un plan de fomento de la lectura, escritura y acceso a la información.
- Integración de la biblioteca en los documentos institucionales y pedagógicos de centro (Proyecto Educativo, Programación General Anual, ROF, Programaciones de área o materia, Programaciones de aula y Proyecto de equipo directivo).
- Integración de la biblioteca en las actividades de clase, proyectos documentales y trabajos de investigación, actuaciones para instruir al alumnado en la utilización de la biblioteca escolar, sus recursos y la búsqueda, selección y utilización de información en las diversas áreas o materias y fomento de la lectura.
- Utilización de bibliotecas de aula.
- La colección y su adecuación al centro y a las recomendaciones internacionales. Expurgo.
- Presupuesto asignado por el centro.
- Equipamiento tecnológico (ordenadores, tabletas, etc.)
- Superficie.
- Equipo de biblioteca y dedicación horaria.
- Automatización del catálogo.
- Procedimientos de evaluación.
- Formación recibida.
- Presentaciones de ponencias en congresos y jornadas. Recursos publicados.
- Premios y reconocimientos recibidos.
- Proyecto de Plan de trabajo para los próximos tres cursos.

Toda esta información se complementa con informes de los asesores de formación de los centros de profesores y de recursos, y de las unidades de programas educativos. Finalmente la Comisión de Valoración y Selección escoge los centros educativos que tienen un nivel mínimo para adscribirse a la REBEX. Nunca hay un número predeterminado de centros a ingresar, siempre depende del nivel de los aspirantes.

Una vez comunicada la selección, se convoca tanto al director del centro como al coordinador del Equipo de Biblioteca para una sesión informativa-formativa sobre su participación en la REBEX y los pasos que deben seguir en los siguientes meses.

2.4. Apoyo económico

A lo largo de los nueve últimos años se han incorporado a la REBEX una media de 25 centros educativos por año. Todos ellos han recibido dotaciones económicas el primer y segundo año de su adscripción; los siguientes dependían de la disponibilidad presupuestaria. En el siguiente cuadro puede consultarse el crédito presupuestario distribuido entre ellos.

Tabla 1. Dotaciones presupuestarias para centros REBEX

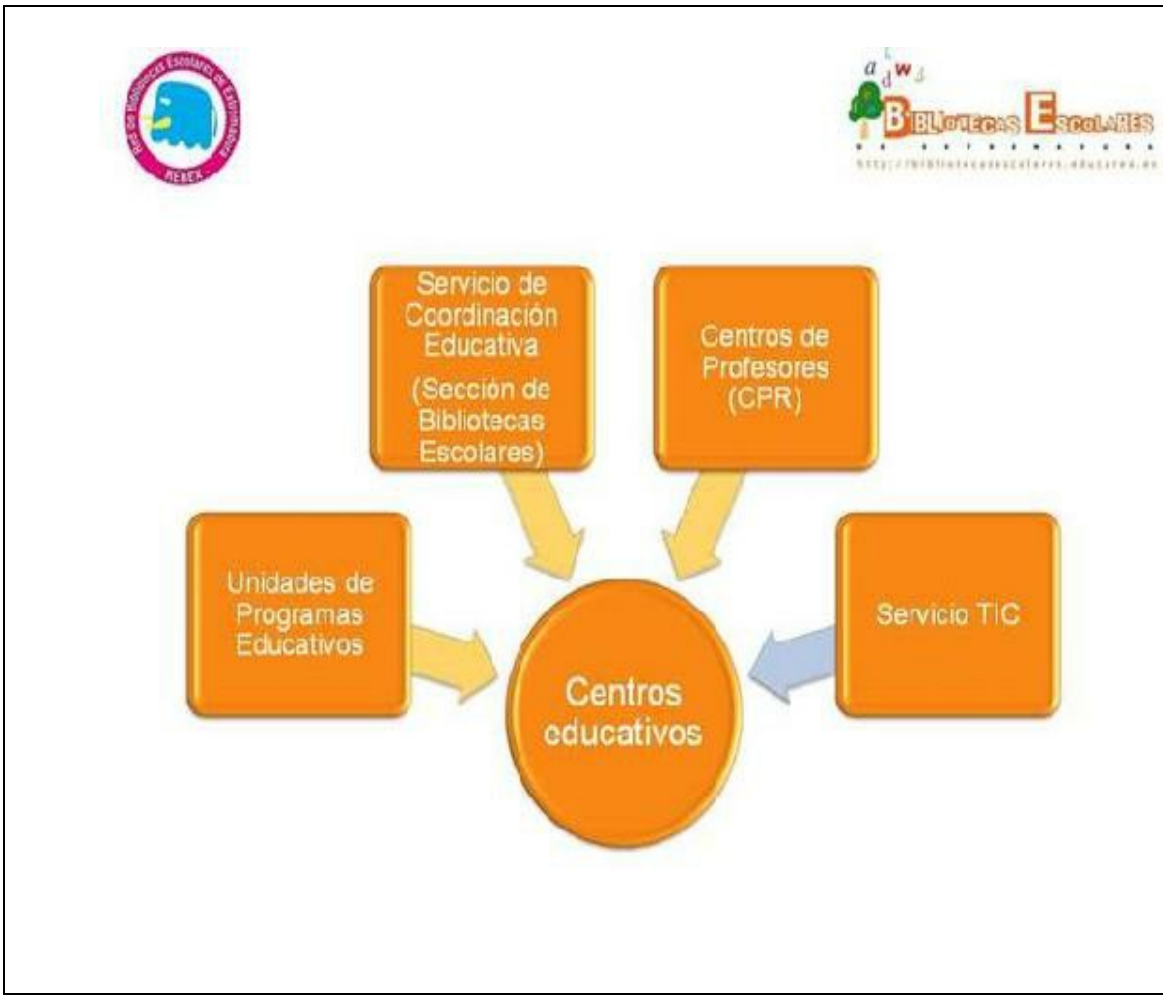
	E. Primaria	E. Secundaria	Otros	Totales
2006/07	180.691	206.884		387.575
2007/08	297.661	337.805		635.466

2009/10	293.650	141.818		435.468
2010/11	126.063	86.577		212.640
2011/12	57.525	80.925		138.450
2012/13	338.370	251.717	12.000	602.807
2013/14	30.000	17.500	20.500	68.000
2014/15	64.597	32.230	25.173	122.000
Total	1.628.339	1.444.382	57.673	3.130.394

2.5. Estructura de apoyos desde la Administración Educativa

La estructura de apoyos que se ha creado para facilitar y potenciar las bibliotecas escolares, no solo de los centros REBEX, sino de todos los que están dentro del Programa de Bibliotecas está formada por: Centros de Profesores y de Recursos (C.P.R.), las Unidades de Programas Educativos (U.P.E.), la Sección de Bibliotecas Escolares encuadrada en el Servicio de Coordinación Educativa y el Servicio TIC, que gestiona el programa Abiesweb.

Figura 1. Red de apoyos a las bibliotecas escolares



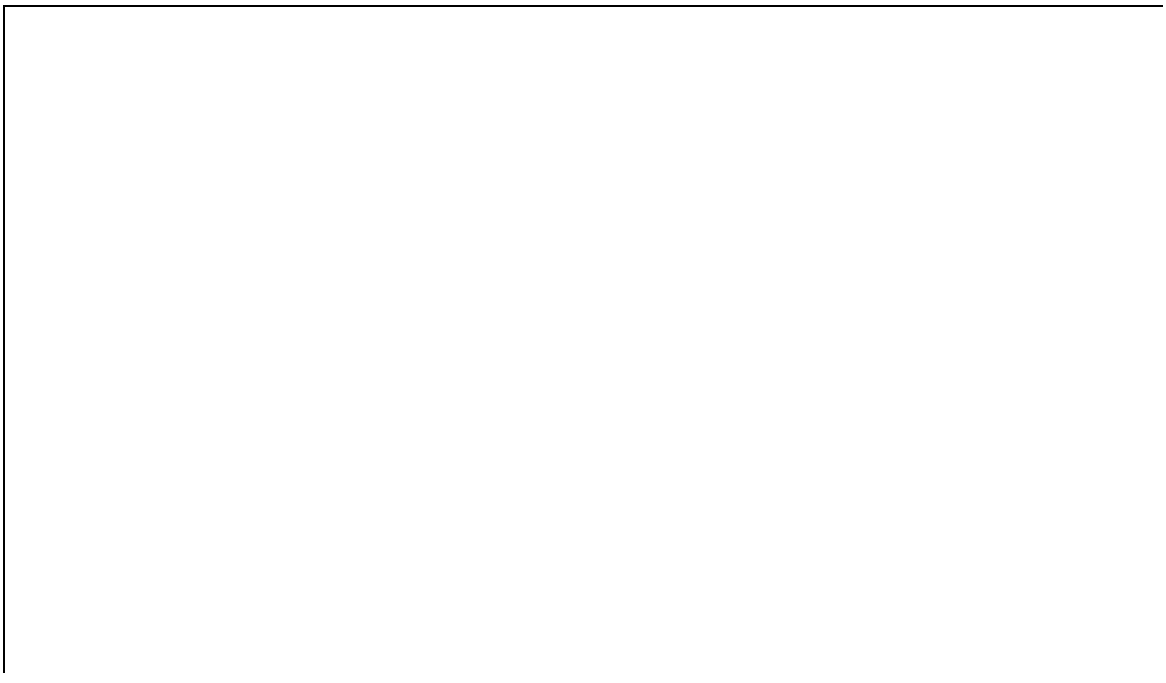
2.6. Documentos de trabajo que deben presentar los centros educativos que ingresan en la REBEX

A comienzos del siguiente curso de su adscripción a la REBEX se requiere al centro para que envíe un plan de trabajo de la biblioteca detallado para los siguientes tres cursos que debe tener, al menos, los ítems que se enumeran a continuación.

1. Análisis y conocimiento de la situación general de partida.
    - Descripción de las acciones realizadas hasta el momento.
    - Análisis de los equipamientos e instalaciones bibliotecarias.
    - Necesidades formativas del profesorado.
2. Justificación y objetivos.
3. Actuaciones que se llevaran a cabo.
    - Automatización.
    - PLEA (pdi, alfin, etc.)
    - Programas y proyectos del centro.
    - Extensión cultural.
    - Atención a la diversidad y compensación.
    - Incorporación en la práctica educativa y en la vida del centro.
    - Horario de apertura escolar y extraescolar.
    - Difusión (impresa, web, etc.).
4. Recursos con los que contará:
    - Humanos. Listado de todos los participantes en el Equipo con su responsabilidad.
    - Materiales. Tanto impresos como digitales.
5. Criterios y procedimientos de evaluación:
    - Se les indica que deben utilizar la herramienta de evaluación "Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?".

También se solicita al centro que presente un plan de lectura, escritura y acceso a la información, que se apoye en la biblioteca escolar como pilar fundamental. Este documento debe ser responsabilidad del Equipo Directivo, ya que se entiende que es responsabilidad de todo el claustro, no solo del Equipo de la Biblioteca Escolar. En la figura 2 pueden verse las fases que deben superar en los primeros meses de integración en la REBEX.

Figura 2. Fases iniciales de los centros que se adscriben a la REBEX





3. Principales actuaciones en el ámbito de la REBEX en los últimos cursos

Durante los diez años de funcionamiento de la REBEX se han puesto en marcha distintas iniciativas para mejorar la eficacia de las bibliotecas, potenciar la lectura, tanto de ficción como de aprendizaje, y mejorar la formación del profesorado que trabaja en ellas. A continuación se describen las más importantes.

3.1. Implantación de la Herramienta de Autoevaluación

La Administración Educativa ha llevado a cabo diferentes encuestas y análisis externos periódicos para conocer la eficacia de las políticas que se estaban desarrollando y en qué ámbitos podía mejorar. Pero también se consideraba fundamental evaluar el papel de la biblioteca dentro del propio centro educativo, en definitiva, consolidar la "cultura de la evaluación", como forma de mejora e innovación.

Por este motivo y aprovechando la publicación por parte del Ministerio de Educación de una herramienta de autoevaluación específica para bibliotecas escolares, se propuso su implantación para mejorar la integración de las bibliotecas en los centros educativos.

La herramienta en cuestión es "Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?" [10], diseñada como un protocolo u hoja de ruta que guía a lo largo del proceso. Está basada en preguntas que un centro puede hacerse para mejorar la práctica educativa apoyándose en la biblioteca. Otra de las ventajas es que es personalizable; en función de distintas necesidades, se pueden definir itinerarios adaptados.

En el caso de la REBEX se escogió el que evaluaría las siguientes dimensiones: Valor e integración en

el centro, Análisis de necesidades y oferta de servicios, Coordinación pedagógica, Competencias en lectura y escritura, Competencia digital, en información y para aprender a aprender, Planificación y evaluación, y Equipo de trabajo.

Con objeto de facilitar y potenciar el procedimiento se reunió un Equipo de Apoyo formado por profesores bibliotecarios de la REBEX, coordinados desde la Sección de Bibliotecas Escolares del Servicio de Coordinación Educativa.

Este grupo, compuesto por 22 colaboradores, recibió formación en la herramienta para posteriormente implementarla en sus centros. A continuación, se les asignó a cada uno un grupo de 8 centros, a los que formaron y apoyaron durante el proceso de autoevaluación.

La participación en la iniciativa fue voluntaria para los centros que en ese momento formaban parte de la REBEX, pero obligatoria para los que se adscriben a partir de entonces. Este proceso se desarrolló a lo largo del curso 2013-14. En la tabla 2 puede verse un resumen de la participación.

Tabla 2. Resumen de participación en el proceso de autoevaluación de la REBEX

	E. Primaria	E. Secundaria	Concertados	Otros niveles
Centros que han realizado la autoevaluación	97	57	2	0
Centros de reciente adscripción que pondrán en marcha el proceso este curso	20	7	2	1
Centros que la enviarán en el próximo trimestre	7	6	3	2
Centros que no han participado en el proceso	12	13	0	0
	136	**83**	**7**	**3**

La simple puesta en marcha del procedimiento confirmó que algunos centros que integran la REBEX tienen problemas para avanzar en el desarrollo de su biblioteca, bien porque han cambiado los equipos directivos, los equipos de biblioteca o por cansancio. Esto ha llevado a un trabajo de concienciación y motivación por parte de los técnicos de la Administración Educativa hacia estos centros con el objeto de cambiar esta situación.

A todos se les remitió una hoja Excel-OpenOffice para que recopilaran los documentos que aporta la herramienta y así poder centralizar la información en un único instrumento. Posteriormente, la Sección de Bibliotecas recopiló estas hojas y, junto a un nuevo grupo de nueve colaboradores, se redactaron informes de mejora durante el curso 2014-15.

Dichos informes, que se hicieron llegar a los equipos de biblioteca y equipos directivos, contenían una opinión del colaborador sobre cómo se había realizado el proceso, problemas de cumplimentación, debilidades y fortalezas, situación de los indicadores, principales acciones de mejora que indica el centro y recomendaciones por parte del colaborador.

Seguidamente se cuantificaron los indicadores por niveles, por provincias y de la Comunidad. Se obtuvieron gráficos y se difundieron todos los resultados a través de la web http://bibliotecasescolares.educarex.es/evaluacion/.

Figura 3. Web biblotecasescolares.educarex.es con toda la información sobre la autoevaluación de la REBEX



Figura 4. Acceso a la cuantificación de los distintos indicadores



Figura 5. Aspecto de la web donde puede consultarse uno de los indicadores



Las conclusiones que se han obtenido sobre la implantación de la herramienta de autoevaluación han sido muy esclarecedoras sobre la situación de las bibliotecas escolares de la REBEX:

- En la mayoría de los centros se considera más que aceptable el nivel de integración y utilización de la biblioteca escolar, pudiendo avanzar más en casi todos los casos.
- En algunos centros se ha logrado mejorar la visibilidad de la biblioteca, al implicar y preguntar a la comunidad educativa sobre ella y sensibilizando tanto a equipos directivos, como al claustro y el alumnado sobre su importancia. Esto ha mejorado su utilización y apoyo.
- En centros donde se tenía el convencimiento de que el plan de la biblioteca estaba bien elaborado, se han detectado carencias en algunos aspectos, sobre todo en la integración en la práctica docente, en el desarrollo de la competencia digital y en información, incorporando a los planes de trabajo de los siguientes cursos actuaciones para mejorar estos aspectos.
- Se ha difundido de una forma más eficaz el modelo de biblioteca escolar que se propone desde la Administración Educativa y se ha conseguido que parte del profesorado que entendía la biblioteca solo como un instrumento de fomento de la lectura, la tome en cuenta para integrarla como un espacio educativo más.

A pesar de contar con encuestas de situación anteriores, este proceso ha proporcionado a la Administración Educativa la posibilidad de detectar debilidades que se vislumbraban y otras que claramente se habían ya detectado, pero que no se tenían datos cuantitativos de cómo afectaban. No cabe duda de que tener la posibilidad de utilizar una fotografía de las bibliotecas tomada desde dentro, puede resultar muy útil en un futuro.

De hecho, la implantación de esta herramienta no es un proceso que haya finalizado, ya que los centros que ingresarán en un futuro a la REBEX deben cumplir el compromiso de implantarla en el primer año de

su pertenencia y los centros que ya están adscritos se les requerirá que repitan el proceso de forma oficial cada tres cursos aproximadamente.

3.2. Instalación del gestor de bibliotecas AbiesWeb

La importancia de un buen software gestor de la biblioteca para organizar, clasificar y difundir la colección de documentos que ofrece a los usuarios, es fundamental para conseguir que los recursos sean utilizados de forma eficiente. La inmensa mayoría de bibliotecas escolares extremeñas han utilizado, desde siempre, la aplicación Abies, creada por el Ministerio de Educación y cedida de forma gratuita a todas las comunidades autónomas.

Pero el desarrollo de internet y las nuevas formas de difusión de la información obligaban a adaptar Abies a los nuevos tiempos y facilitar, entre otros aspectos, que la colección fuera accesible desde internet, que la gestión no se realizara únicamente desde un ordenador, que fuera un software multiplataforma para poder ser utilizado en sistemas operativos de libre distribución y que posibilitara en un futuro no muy lejano, la posibilidad del préstamo interbibliotecario entre bibliotecas escolares.

Ante estas demandas, el Ministerio de Educación trabajaba desde hace unos años en versión renovada de este gestor, que es uno de los más utilizados en España en este ámbito. La respuesta fue AbiesWeb, una aplicación multiplataforma, con posibilidades de instalación local o centralizada que facilitaba el acceso a la colección a través de internet.

Después de unos comienzos dubitativos, por problemas con su instalación y la importación de los catálogos de las versiones anteriores de Abies, se contó con una versión estable del mismo.

La Administración Educativa Extremeña quiso incorporar este gestor lo antes posible, por lo que se puso en marcha un proceso de implantación escalonado en los centros de la REBEX, o cualquier otro que lo solicitara. Dicho proceso se inició en noviembre de 2013, mediante una instalación centralizada en los servidores de la Consejería de Educación y Empleo.

Inicialmente se realizó un pilotaje de seis meses con un número reducido de centros para valorar la conveniencia de adoptar o no este modelo de instalación centralizada, ya que ofrecía a los centros la posibilidad de olvidarse de los procesos de copia de seguridad, facilitaba la resolución de problemas y la captura de información sobre las colecciones, préstamos y otros datos para su posterior análisis por parte de los técnicos de la Administración Educativa dedicados al apoyo de las bibliotecas escolares.

En este pilotaje participaron los técnicos del Servicio TIC, Servicio de Coordinación Educativa (Sección de Bibliotecas Escolares), coordinadores de Abies, asesores de formación de las UPE y los CPR, así como un grupo de siete colaboradores del Equipo de Apoyo, que eran coordinadores de la biblioteca escolar en centros REBEX.

Una vez resueltos los problemas de partida, se tomó la decisión de generalizar la implantación de AbiesWeb de forma paulatina en todos los centros que quisieran de forma voluntaria.

Con el objeto de facilitar el proceso se habilitó una web [11] (figura 6) donde se puede solicitar el alta para utilizar AbiesWeb por parte de los coordinadores de las bibliotecas escolares de los centros educativos, comunicar incidencias, descargar manuales, consultar preguntas frecuentes o unirse a la comunidad Google+ de usuarios.

Figura 6. Web de la Junta de Extremadura para AbiesWeb

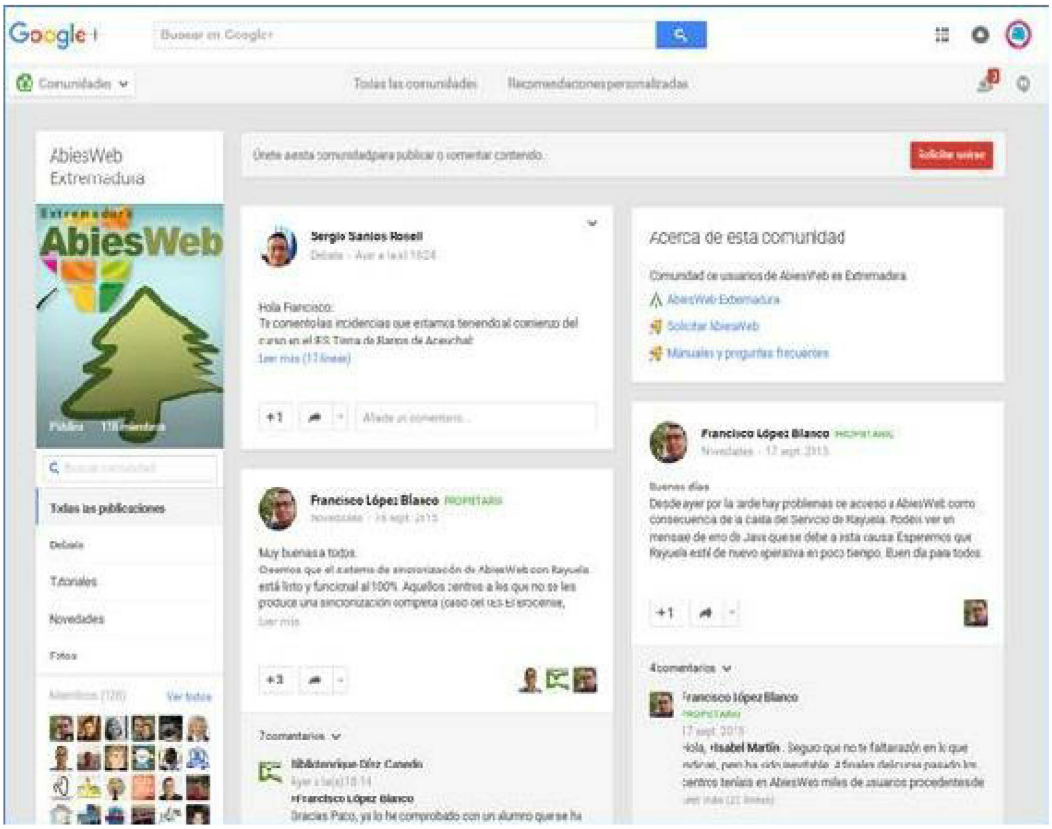


En el proceso de implantación se diseñó un sistema de formación de usuarios a través de la red de formación e innovación del profesorado. Hasta el momento se han programado 27 actividades, organizadas en 17 Centros de Profesores, en las que han recibido formación 537 docentes.

La asistencia a los usuarios se ha realizado por una triple vía:

1. Servicio de atención de usuarios, a través del sistema de comunicación de incidencias (http://goo.gl/56lGXS). Se han atendido más de 600 incidencias sobre la instalación y migración del catálogo antiguo a la nueva versión.
2. Asesores de apoyo al programa AbiesWeb. Del Equipo de Apoyo creado y los asesores de formación de los CPR y las UPE.
3. Comunidad de usuarios de AbiesWeb Extremadura en Google+ (https://goo.gl/yVIDpu).

Figura 7. Comunidad de usuarios de AbiesWeb Extremadura en Google+



El último informe de evaluación del proceso realizado en marzo de 2015 indicaba que había un total de 414 licencias activas, lo que supone que el 62,5% de los centros educativos extremeños. El número de lectores incorporados a AbiesWeb Extremadura es de 185.289.

Finalmente se realizó un proceso de evaluación entre los coordinadores de las bibliotecas escolares para que valorasen el nivel de satisfacción con AbiesWeb. En la siguiente tabla se resumen las conclusiones obtenidas:

Tabla 3. Valoración de los coordinadores de biblioteca de AbiesWeb

Aspecto valorado	Valoración (1 es la menor y 5 la mayor)
Acceso a través de internet	4,03
Facilidad para gestionar los préstamos	3,99
Facilidad para gestionar el fondo documental	3,87
Facilidad para gestionar los	3,77

usuarios	
Facilidad para realizar nuevas catalogaciones	3,90

Se les pidió a los coordinadores que contestasen "Sí" o "No" a la pregunta "¿Globalmente, cree que ha valido la pena la migración a AbiesWeb?". Solo dos respuestas han sido negativas, lo que implica un nivel de satisfacción de los usuarios superior al 99%.

Evidentemente AbiesWeb tiene que seguir mejorando, tanto en sus prestaciones como sus funcionalidades. Este proceso es responsabilidad del Ministerio de Educación, propietario de la aplicación, pero las comunidades autónomas que lo utilicen pueden ayudar. En Extremadura, por ejemplo, está próxima la finalización de un Centro de Información desde el que se pueda monitorizar una buena parte de los datos referidos a las colecciones, usuarios y préstamos. Información que resultará muy importante para los técnicos de la Administración educativa encargados de apoyar las bibliotecas escolares.

3.4. Jornadas Técnicas de la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura

Entre los objetivos de la REBEX se encuentran los de "Fomentar el trabajo de investigación-innovación de los equipos docentes en este campo", "Favorecer el intercambio de experiencias y el establecimiento de vínculos entre los centros educativos extremeños" y "Difundir los trabajos, experiencias e iniciativas que se lleven a cabo para que sirvan de referencia y guía al resto de los centros educativos".

Una forma de intentar conseguir estos objetivos es la organización de las Jornadas Técnicas de la REBEX, de las que ya se han celebrado siete ediciones, y a las que se convoca a todos los centros que forman parte de ella.

En dichas Jornadas se intercambian experiencias, se ponen en marcha nuevos proyectos, como la implantación de la herramienta de autoevaluación, se organizan talleres para elaboración de blogs, utilización de las redes sociales en la biblioteca y educación en información.

3.5. Webs de apoyo e información

El apoyo a través de internet y la difusión de los trabajos y experiencias de la REBEX y todas las actividades del Programa de Bibliotecas Escolares de Extremadura ha sido una constante a lo largo de los casi diez años de existencia. Los instrumentos con los que se cuenta son los siguientes:

- Web http://bibliotecasescolares.educarex.es. En ella se centraliza toda la información sobre bibliotecas escolares en Extremadura. Cuenta con una videoteca de más de cien vídeos de las intervenciones en las distintas jornadas y actividades. Hay un apartado especial para la REBEX.
- Web http://rebex.educarex.es. Es un blog de blogs en el que pueden consultarse todos los post que incorporan los blogs de los distintos centros REBEX. Es una forma sencilla de ver qué se está haciendo en todos ellos.
- Webhttp://leerenfamilia.educarex.es. En ella se puede consultar toda la información y los recursos utilizados en esta campaña de lectura, de las que más adelante, en esta misma comunicación se explican algunos detalles.
- Web http://lectura.educarex.es. Web de información y consulta del Concurso de Lectura en Público de Extremadura.
- Pefil de twitter. @c_rebex.
- Canal YouTube de la REBEX.https://www.youtube.com/user/REBEXTREMADURA.

Figura 8. Sitios webs de apoyo e información



3.6. Otras iniciativas del Programa de Bibliotecas Escolares de Extremadura

Otras actuaciones que se han realizado dentro del Programa de Bibliotecas y que, por tanto, también llegan a los centros REBEX son las siguientes:

Jornadas de Bibliotecas de Extremadura

Estas Jornadas se celebran con el objetivo de potenciar la formación y difundir actividades, actuaciones y experiencias que tengan como centro las bibliotecas. Se organizan desde 2006 y a ellas puede asistir cualquier docente o bibliotecario, esté o no dentro de la REBEX.

Los primeros siete años se celebraron con la denominación de "Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura". Desde hace tres años y con el objeto de promover la cooperación entre bibliotecas públicas y escolares, se organizan junto a la Dirección General de Promoción Cultural, y se denominan "Jornadas de Bibliotecas de Extremadura".

La última edición contó con la asistencia de 499 profesores, bibliotecarios y profesionales en general y más de 30 ponentes de toda España. La mayor parte de las ponencias de estas Jornadas pueden verse en la web http://bibliotecasescolares.educarex.es

Figura 9. Web con información sobre todas las Jornadas celebradas hasta el momento



Convocatoria de apoyo a los planes de lectura, escritura y acceso a la información (PLEA)

En la Ley de Educación de Extremadura se expresa que todos los centros deben tener un plan de lectura, escritura y acceso a la información, y que serán ayudados, en la medida de lo posible, por la Administración Educativa. En cumplimiento de este mandamiento se publicó y resolvió durante tres años consecutivos, una convocatoria de ayudas a los PLEA destinada a los centros públicos. En la última realizada en el curso 2014/15 se recibieron 252 solicitudes, de los que fueron seleccionados 79, entre los que se distribuyeron 50.000 euros [12].

Campaña “Leer en familia”

La Consejería de Educación y Empleo se ha comprometido a fomentar el hábito lector del alumnado implicando también a las familias. Una de las principales actuaciones en este campo es la campaña "Leer en familia". El objetivo es promover un tiempo de lectura diario de los alumnos en casa con la ayuda o compañía de sus padres. Después de tres meses, las familias que lo cumplen reciben un diploma acreditativo.

La campaña, iniciada hace siete años, está dirigida a las familias con hijos/as en el último curso de Educación Infantil y en cualquiera de Educación Primaria de centros sostenidos con fondos públicos. El pasado curso contó con una participación de 44.917 alumnos.

A cada alumno se le suministra una serie de recursos impresos que son una guía de lectura recomendadas, un díptico con orientaciones sobre la lectura en familia y un tríptico con el calendario que deberá usarse para marcar los días que se ha leído. También pueden descargarse en formato digital en la web http://leerenfamilia.educarex.es, donde se centraliza toda la información de la campaña.

Concurso de Lectura en Público de Extremadura

Otra iniciativa para fomentar la lectura, en este caso en voz alta, es el Concurso de Lectura en Público de Extremadura, del que ya se han celebrado siete ediciones. En él puede participar el alumnado del último ciclo de Educación Primaria y de cualquier curso de Educación Secundaria Obligatoria que estén matriculados en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El alumnado puede participar en dos categorías:

- Categoría A. Destinada al alumnado que curse estudios en el último ciclo de Educación Primaria.
- Categoría B. Dirigida al alumnado que curse estudios de Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de cada una de estas categorías, existen las modalidades individual y de grupo (formado por cuatro personas). Toda la información sobre el concurso puede encontrarse en la web http://lectura.educarex.es.

4. ¿Cómo es una biblioteca escolar REBEX?

Apoyándonos en la información obtenida a través del proceso de autoevaluación descrito anteriormente, podemos describir, de forma general, una biblioteca escolar de un centro educativo de E. Primaria perteneciente a la REBEX de la siguiente forma:

La biblioteca escolar está apoyada por el equipo directivo, integrada en los documentos del centro, con una buena participación en sus órganos, bien dotada aunque con necesidades. Cuenta con apoyo de las familias, aunque en algunos centros es limitado. Se necesita mejorar la detección de necesidades de los usuarios. Disponen de buenos servicios para el alumnado aunque deben mejorarse para el profesorado y las familias. La coordinación y colaboración con el equipo docente es buena en líneas generales.

La biblioteca se implica de forma general en el desarrollo de las competencias lectora y escritora, pero en cambio es muy limitada, incluso deficiente, en lo que se refiere a la competencia digital, información y aprender a aprender. Sucede lo mismo con el papel de la biblioteca en la superación de desigualdades. La coordinación con el responsable del PLEA (plan de lectura, escritura y acceso a la información) es buena, aunque mejorable y con el coordinador TIC prácticamente no existe, igual que sucede con el profesorado de apoyo.

A pesar de todo, el alcance de la biblioteca y sus actividades es importante y su plan de trabajo está operativo. La integración en la metodología docente es buena, aunque mejorable.

El responsable o coordinador está consolidado, tiene unas funciones adecuadas y tiene un equipo que puede ser mejorado en cuanto a su composición. El gran déficit se produce en el número de horas asignadas para la gestión y dinamización, que es claramente deficiente. Tienen buena formación en gestión de la biblioteca y mejorable en cuanto a literatura infantil y juvenil.

La adecuación de los procedimientos y la implicación de los agentes pueden mejorar en la evaluación, aunque es aceptable la formalización y periodicidad.

De forma similar en E. Secundaria podríamos describir una biblioteca REBEX de la siguiente forma:

La biblioteca cuenta con el apoyo del equipo directivo y aparece en los documentos pedagógicos del centro. Participa en sus órganos del centro aunque este aspecto debe impulsarse más. La dotación económica es adecuada. La relación con las familias no es mala pero puede mejorar. Aunque tiene procedimientos para detectar necesidades deben actualizarse. Los servicios son adecuados para el alumnado pero no así para el profesorado.

La coordinación con el equipo docente es limitada, por lo que los ámbitos de colaboración también lo son. Sin embargo el alcance de las actividades y el proyecto de la biblioteca son buenos y tiene un plan de trabajo operativo, aunque no está integrada en la metodología docente, ni existe coordinación con el profesorado de apoyo y orientación, por lo que las acciones de superación de desigualdades son limitadas o deficientes.

La implicación de la biblioteca en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura es buena y la coordinación con el PLEA también lo es, aunque mejorable. En cambio, el apoyo a las competencias digital, en información y aprender a aprender es muy baja y la colaboración con el coordinador TIC casi inexistente.

El número de horas del coordinador es claramente deficiente y requiere más formación en todos los ámbitos. El equipo también requiere mayor consolidación y que sea más amplio. Los procedimientos de evaluación son limitados con poca formalización y periodicidad. La implicación de los diferentes agentes también es mejorable.

5. Conclusiones después de casi 10 años

Es indudable que la situación de las bibliotecas escolares ha mejorado ostensiblemente en los últimos 10 años, tanto en la cantidad de ellas que se encuentran operativas, como en sus infraestructuras y equipamientos.

Es una minoría escasa de centros los que no se preocupan de tener una biblioteca escolar abierta y hay una mayoría de ellos que consideran que mejora de forma clara la calidad de la educación que se imparte y el rendimiento del alumnado cuando se utiliza. No en vano la mayor parte de los centros que obtienen mejores resultados en las evaluaciones de diagnóstico tienen planes de biblioteca muy activos.

En cuanto a la REBEX, el número de centros solicitantes para adscribirse a ella todos los años oscila alrededor de los cien, por lo que todo indica, que en un futuro, se irá incrementando su número. Pero es imprescindible potenciar la integración de las bibliotecas en la práctica docente e impulsar su ubiquidad para que sus recursos y servicios sean accesible fuera de su local.

Todavía hay mucho camino que recorrer para que el modelo que se propone, desde la Administración Educativa Extremeña, como espacio educativo para fomentar la lectura, la alfabetización informacional y como apoyo curricular esté generalizado. Por parte de la Administración es necesario arbitrar las medidas organizativas necesarias para aumentar el número de horas de dedicación del coordinador y el equipo de la biblioteca para tareas de gestión y dinamización, así como dedicar más crédito presupuestario a la mejora de sus recursos e infraestructuras, potenciando sobre todo su entorno digital y un mayor reconocimiento del profesorado que trabaja en ellas.

Por parte de los centros educativos, deben potenciar su integración en la práctica docente, promoviendo actividades de biblioteca para todo el alumnado y en todas las áreas, facilitar la participación del profesor bibliotecario en la mayor parte de los órganos del centro, mejorando su coordinación con el profesorado de apoyo, el coordinador TIC, e instando, tanto a los equipos de biblioteca como al resto del profesorado, a incluir actividades para fomentar la competencia digital, en información y aprender a aprender.

El desafío hoy en día es adaptarse a las necesidades del alumnado y el profesorado del siglo XXI, potenciando su ubiquidad, su entorno virtual o digital, para que se encuentre en cualquier lugar del centro y fuera de él. Si no se consigue, se corre el peligro de desaparecer por falta de usuarios y de utilidad.

Sin embargo, los que trabajamos en la REBEX creemos que la biblioteca escolar sigue siendo o puede ser el mejor espacio y el mejor apoyo para trabajar por proyectos, para potenciar el desarrollo de las competencias clave, fomentar la lectura, en definitiva, para educar a nuestro alumnado.

Bibliografía

Ministerio de Educación (2011): Marco de referencia para las bibliotecas escolares en España: http://goo.gl/2aGTJn

Las bibliotecas escolares en España (2004-2005). Análisis y recomendaciones: Publicada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez junto al Instituto IDEA: http://goo.gl/ahi4uI

Ministerio de Educación (2011): I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares http://goo.gl/mnlQf3

UNESCO. Manifiesto UNESCO-Ifla: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html

Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

Ministerio de la Presidencia (2006): Ley Orgánica 2/2006 de Educación http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

Junta de Extremadura, Consejería de Educación (2006): Plan marco de apoyo y fomento de las bibliotecas escolares de Extremadura: http://goo.gl/P4tHBP

Junta de Extremadura, Consejería de Educación (2012): Ley de Educación de Extremadura http://v2.educarex.es/web/guest/leex

Inés Miret, Mónica Baro, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo (2011): Coeditado por el Ministerio de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?: https://goo.gl/0loi8e

---

[1] Elaborado por la Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares. Versión en Pdf http://goo.gl/2aGTJn

[2] Puede consultarse un artículo en prensa en http://goo.gl/mnlQf3

[3] Pdf del estudio: http://www.fundaciongsr.com/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf

[4] http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html

[5] http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

[6] http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

[7] Versión en pdf: http://goo.gl/0e56CN

[8] http://v2.educarex.es/web/guest/leex

[9] Última convocatoria publicada para todos los tipos de centro: http://goo.gl/q9ibf4. En los siguientes años se ha restringido a aquellos centros que querían adscribirse a la REBEX.

[10] Coeditado por el Ministerio de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?: https://goo.gl/0loi8e

[11] Web accesible en http://goo.gl/hngxo6

[12] Convocatoria PLEA 2014: http://goo.gl/W5pDV3

Biblioteca Escolar y uso ético de la información para una Cultura de Paz

Ana Barrero Tíscar

Fundación Cultura de Paz

Resumen:

El presente trabajo muestra el papel esencial de la biblioteca escolar, dentro del centro educativo, en el desarrollo de competencias en los estudiantes para el uso ético de la información contribuyendo, de este modo, a la formación de ciudadanos responsables, abiertos a otras culturas, respetuosos con las diferencias y la dignidad de todos los seres humanos y capaces de evitar conflictos o resolverlos por medios no violentos.

Palabras clave: Biblioteca escolar; cultura de paz; alfabetización en información; uso ético de la información; derechos humanos.

Abstract:

This paper show the essential role of the school library to development informational competences in the students for the ethical use of information contributing thus to the formation of responsible citizens, open to other cultures, respectful of differences and the dignity of all human and able to prevent conflicts or resolve them by nonviolent means.

Keywords: School library; culture of peace; information literacy; ethical use of information; human rights.

1. Introducción

La sociedad actual se enfrenta a constantes procesos de transformación y cambios sociales, económicos, políticos, tecnológicos, etc., que afectan al mundo en su conjunto. En la mayoría de las ocasiones, estos problemas y cambios generan desigualdades, desequilibrios e injusticias que pueden desembocar en conflictos y amenazar la seguridad y estabilidad de las sociedades democráticas.

Para poder afrontar estas situaciones es necesaria la existencia de una ciudadanía que sea capaz de vivir en sociedades cada vez más heterogéneas, multiculturales, complejas y en constante cambio. Así como, la promoción del desarrollo, de los derechos humanos y de una cultura de paz.

Para el pleno desarrollo de una cultura de paz es imprescindible el acceso y uso adecuado de la información, que va a permitir a los ciudadanos conocer y comprender las distintas realidades –cercana y distante- y los problemas del mundo del que forman parte. Contribuyendo, de esta manera, a tomar conciencia de estas situaciones, ponerse en el lugar del otro y actuar e implicarse para la solución de los problemas.

Un uso no adecuado de la información puede contribuir a fomentar la intolerancia, los prejuicios, la discriminación, etc. instalando una cultura de violencia e intransigencia en la sociedad. Agravando, de este modo, los problemas existentes. Por el contrario, el uso ético de la información puede contribuir, de manera determinante, a la promoción de una cultura de paz.

En este sentido, la biblioteca escolar como parte de su función educadora, tiene un papel crucial en llevar a cabo esta misión dotando a los alumnos de nuevos conceptos, conocimientos y competencias para acceder y gestionar la información de forma adecuada y ética, y de esta manera formar ciudadanos libres y autónomos, que comprendan la realidad social en la que viven; sensibilizarlos ante los problemas del mundo del que forman parte; y promoverles actitudes de empatía, solidaridad, tolerancia, respeto y generosidad.

Para ello, es necesario que en la biblioteca escolar se desarrollen programas de Alfabetización en Información (ALFIN) que fomente una serie de habilidades y competencias en los alumnos que, mediante el uso ético de la información, desarrollen actitudes y valores que contribuyan a promover una "ciudadanía global" que genere una cultura de solidaridad, compromiso, tolerancia, diálogo, comprensión mutua y conciliación. Favoreciendo con ello el desarrollo de sociedades más justas, más equitativas, más democráticas, más tolerantes y en paz.

2. Planteamiento y objetivos

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la responsabilidad de las bibliotecas escolares en la promoción del uso ético de la información para el desarrollo de una cultura de paz.

En julio de 1989, en el Congreso Internacional "La Paz en la Mente de los Hombres" celebrado en el corazón de África, en Yamoussoukro (Costa de Marfil), la UNESCO expone por primera vez el concepto de "cultura de paz", que constituye una nueva visión de la paz, entendida más allá de la ausencia de guerra. En este Congreso se aprueba la "Declaración de Yamoussoukro" donde se define, también por primera vez, el concepto de cultura de paz:

> "El Congreso invita a los Estados, a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, a las comunidades científicas, educativas y culturales del mundo y a todos los individuos a: a) contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres".

A partir del Congreso de Yamoussoukro la UNESCO lidera un importante movimiento, a nivel mundial, en pro de una cultura de paz que llega a su grado máximo de concreción con la aprobación en 1999 de la "Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz", por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esta Declaración se sientan las bases conceptuales de la cultura de paz, así como las directrices y medidas para su desarrollo.

El 13 de septiembre de 1999 los 187 países presentes en la Asamblea General de las Naciones Unidas expresaron unánimemente"su profunda preocupación por la persistencia y la proliferación de la violencia y los conflictos en diversas partes del mundo" reconociendo "la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia, incluidas las basadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión pública o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición..." (Mayor Zaragoza, 2001).

La Declaración de 1999 establece que:

> "la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. Que pone en primer plano los derechos humanos, el

> rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas"

La educación y la información son dos de las principales herramientas que establece Programa de Acción para la promoción de una cultura de paz:

1. Fomentando la educación en valores y actitudes que favorezcan la cultura de paz, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
2. Promovimiendo el uso adecuado y ético de la información para una mayor comprensión, tolerancia y solidaridad entre todas las personas y todos los pueblos.

El desarrollo de una cultura de paz está vinculado plenamente a la garantía de la libre circulación de información en todos los niveles y la promoción del acceso a ella, como se expone en la "Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz". Una de las ocho áreas de acción para promover una cultura de paz consiste en apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de la información y la comunicación.

Todas las personas tienen el derecho del acceso a la información, por tanto, a recibirla y que se le proporcione la adquisición de competencias básicas que le permitan un desarrollo personal integral, ejercer una ciudadanía activa y responsable, incorporarse a la vida social de manera satisfactoria que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad, la justicia social y el respeto mutuo y ayude a pensar, de una forma nueva, las relaciones humanas (Tuvilla Rayo, 2006).

La información —el acceso, uso ético y difusión— es esencial en la promoción de una cultura de paz. Por ello, la biblioteca escolar, como espacio educativo que es, debe contribuir a dotar a los alumnos de nuevos conceptos, conocimientos y competencias para acceder y gestionar la información de forma adecuada y de esta manera continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida que les permita ejercer como ciudadanos libres y responsables, que comprendan la realidad social en la que viven y sensibilizados ante los problemas del mundo del que forman parte, y se comprometan para solucionarlos. Así como, al desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permita resolver los conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de alteridad, tolerancia, respeto por la dignidad humana y no discriminación.

Por este motivo, la ALFIN para una cultura de paz no puede limitarse únicamente a la localización y evaluación de la información o al uso eficiente de las herramientas digitales, ya que adquiere una nueva dimensión, en la que el uso adecuado y ético de la información va a contribuir a adquirir y cambiar actitudes en uno mismo, con los demás y el entorno.

Una de las tareas más importantes de la biblioteca escolar es el de contribuir a generar conductas para el uso de la información de forma ética, que ponga en primer plano el respeto a la dignidad de las personas. Y debe hacerlo adhiriéndose a los principios éticos de la Sociedad del Conocimiento que se inspiran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que incluyen el derecho al acceso universal a la información pública y la libertad de expresión, el derecho a participar en la vida cultural y el derecho a la vida privada.

En este sentido, la biblioteca escolar tiene que tener como objetivo desarrollar una serie de capacidades para:

- Poder buscar, evaluar, crear y usar de manera ética la información.
- Despertar el sentido de la responsabilidad con respecto a las consecuencias, tanto individuales como colectivas, del uso no ético de la información.
- Reconocer la relevancia del uso ético de la información en la vida diaria.
- Reconocer la diversidad de culturas de información con sus valores y tradiciones propias.
- Reflexionar en el uso de la información en un contexto de libertad, justicia, igualdad y pluralismo cultural.
- Tomar decisiones informadas.
- Incentivar el pensamiento reflexivo.

- Identificar usos no éticos de la información.

Los cuatro pilares del aprendizaje del Informe Jacques Delors "La educación encierra un tesoro", deben ser también los cuatro pilares de la biblioteca escolar para la promoción de una cultura de paz:

- Aprender a conocer: dominar los instrumentos necesarios para comprender, conocer, descubrir... Es decir, "aprender a aprender" para vivir con dignidad.
- Aprender a hacer: poner en práctica los conocimientos y las competencias adquiridas.
- Aprender a vivir juntos: comprender de los demás y conocer las distintas realidades, con el fin de evitar conflictos y solucionarlos de manera pacífica.
- Aprender a ser: Desarrollo integral de cada personal para ser libre, autónomo y comprometido con su entorno -la comunidad donde vive-, con la humanidad y con el planeta.

Para cumplir estas funciones, la biblioteca escolar debe desarrollar programas, crear servicios, seleccionar y adquirir materiales para el fomento de una cultura de paz y planificar adecuadamente los servicios bibliotecarios hacia este objetivo, y seguir unas directrices basadas en las recomendaciones de la IFLA de 2009, "Comunidades multiculturales: directrices para el servicio bibliotecario":

1. Materiales Bibliotecarios. Las bibliotecas escolares deberían proporcionar materiales para todos, en todas las lenguas. Se aconseja mantener una colección adecuada sobre cultura de paz y sobre cada una de las áreas del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (educación para la paz; desarrollo sostenible; derechos humanos; igualdad entre hombres y mujeres; participación democrática; comprensión, tolerancia, solidaridad; libre circulación de la información y comunicación; paz y seguridad internacionales).
2. Materiales y servicios de cultura de paz. Se recomienda disponer de materiales que reflejen la diversidad étnica y cultural de la sociedad y que fomenten valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación. También se aconseja a las bibliotecas escolares que realicen y promuevan diferentes actividades junto a la comunidad educativa de la que forma parte: clases sobre temas como ciudadanía; difusión acerca de los grupos minoritarios y su cultura; reflexiones sobre los problemas de otros países; debates sobre situaciones problemáticas y fuentes de conflicto social etc.
3. Servicios de extensión. Se aconseja el fomento y apoyo de programas de alfabetización en información, específicos sobre cultura de paz y la realización de actividades culturales como:

- Jornadas sobre bibliotecas escolares y cultura de paz, con la participación del profesorado del centro.
- Talleres específicos sobre cultura de paz (conflictos, justicia, convivencia, etc.)
- Realización de juegos de simulación, cooperativos, etc. dirigidos a fomentar el conocimiento y la comprensión mutuos y facilitar la resolución de conflictos.
- Organización de actividades que estimulen la concienciación y sensibilización en el plano cultural y social, y les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Exposiciones, realizadas conjuntamente con el alumnado, sobre desastres naturales, guerras, refugiados, discriminación, etc.

1. Personal. Los bibliotecarios responsables de las bibliotecas escolares deben alfabetizarse en información y así poder transmitir sus conocimientos hacia los alumnos. Además, tienen que formarse en cultura de paz.
2. Grupos especiales. Se recomienda el establecimiento de servicios bibliotecarios multiculturales para grupos minoritarios étnicos, lingüísticos y culturales.
3. Archivos. Se aconseja a la biblioteca la preservación y conservación de materiales originales relacionados con la herencia étnica, lingüística y cultural de los diversos grupos minoritarios.

3. Modelo ALFIN, de uso ético de la información, para una cultura de paz

A continuación se va a desarrollar un modelo para la promoción de una cultura de paz en la biblioteca escolar a través del uso ético de la información:

Un modelo ALFIN enfocado a la promoción de la cultura de paz, tiene que tener en cuenta la adquisición de competencias para:

1. Respetar la vida y la dignidad de las personas.
2. Resolver de forma pacífica los conflictos, mediante el diálogo y la negociación y rechazar la violencia en todas sus formas (física, sexual, psicológica, etc.)
3. Participación democrática.
4. Defender y promover los derechos humanos.
5. Conocer el entorno.
6. Respetar la diversidad cultural, étnica, religiosa, sexual, etc.
7. Respetar y preservar el medio ambiente.
8. Desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad y comprensión.
9. Compartir con los demás.
10. Poseer juicio crítico y ético propio.

3.1. Objetivos, normas e indicadores

3.1.1. Objetivos

El objetivo principal debe consistir en favorecer la transición desde una cultura de imposición, fuerza, violencia y guerra a una cultura de diálogo, entendimiento, tolerancia y paz.

1. Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad, el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.
2. Potenciar la adquisición de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.
3. Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.
4. Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.
5. Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.
6. Promover el debate, la reflexión y el análisis.

Cada uno de los objetivos va a justificar la promoción de la cultura de paz a través del uso ético de la información.

Tabla 1. Objetivos y justificación de la promoción de la cultura de paz

Objetivos	Justificación
Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad, el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.	El uso ético de la información para la promoción de la cultura de paz facilita la comprensión, el entendimiento y la tolerancia, necesarios para el arreglo pacífico de conflictos, al respeto y entendimiento mutuo.
Potenciar la adquisición de valores, actitudes y	El uso ético de la información en la promoción de la cultura de

comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.	paz, va a favorecer una ciudadanía más justa, solidaria, comprensiva, generosa y respetuosa.
Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.	El uso ético de la información, capacita para relacionarse e interactuar con personas de otros lugares, razas, etnias, culturas, contribuyendo a las relaciones interculturales y, por tanto, a la eliminación de todas las formas de discriminación racial, xenofobia e intolerancia. Así como la comprensión hacia minorías étnicas y religiosas.
Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.	La promoción de la cultura de paz, a través del uso ético de la información, hace posible conocer los problemas sociales, tanto de la sociedad en la que se vive como la en el resto de países, favoreciendo su implicación y compromiso para cambiarlos.
Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.	Una persona que usa la información de forma adecuada, es consciente de sus propios derechos y de su responsabilidad como ciudadano, tanto a nivel local como global.
Promover el debate, la reflexión y el análisis.	La gestión de la información adecuadamente contribuye a pensar, reflexionar, seguir sus propias convicciones, no actuar al dictado de nadie, y participar de manera activa en la sociedad. Por tanto, al desarrollo de la democracia.

3.1.2. Objetivos y normas

Tabla 2. Relación entre los objetivos y las normas en el modelo ALFIN 2.0 para la promoción de la cultura de paz

Objetivos	Normas
Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad, el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.	Norma 1: La persona valora y reconoce la importancia de la convivencia pacífica entre las personas y entre los pueblos, como un bien común para todos. Rechaza la imposición, el uso de la fuerza y la violencia, y desarrolla una actitud dialogante, de negociación, acuerdo.
Potenciar la adquisición de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.	Norma 2: La persona conoce y defiende el cumplimiento de todos los derechos humanos, rechazando y denunciando su violación. Y actúa según unos valores y actitudes de respeto a la vida.
Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.	Norma 3: La persona comprende y se relaciona con otras personas de diferentes lugares, culturas, razas y religiones. Es capaz de interactuar, reconociendo y respetando la identidad, la diversidad y el pluralismo, y rechaza cualquier tipo de discriminación e intolerancia.
Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.	Norma 4: La persona, a través del uso adecuado de la información, identifica y comprende los problemas de la sociedad en la que vive y la realidad de otros lugares, conoce el alcance, los afronta,

	comprometiéndose para cambiarlos.
Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.	Norma 5: La persona identifica los derechos y deberes como ciudadano, los valora y adopta una actitud positiva y responsable.
Promover el debate, la reflexión y el análisis.	Norma 6: La persona analiza, de manera independiente, las distintas situaciones, reflexiona, habla sobre ellas y tiene un juicio crítico propio.

3.1.3. Normas e indicadores

Tabla 3. Relación entre las normas e indicadores en el modelo ALFIN 2.0 para la promoción de la cultura de paz

Normas	Indicadores
Norma 1: La persona valora y reconoce la importancia de la convivencia pacífica entre las personas y entre los pueblos, como un bien común para todos. Rechaza la imposición, el uso de la fuerza y la violencia, y desarrolla una actitud dialogante, de negociación, acuerdo, etc.	Indicador 1: Valora la importancia de la información para la convivencia pacífica y democrática. Indicador 2: Entiende la trascendencia de la información en prevención y resolución de conflictos, y la consolidación de la paz. Indicador 3: Fomenta el diálogo y la conversación, como los mejores caminos para resolver los conflictos. Indicador 4: Elabora y comparte recursos que permitan comprender y valorar la importancia de vivir en una cultura de paz.
Norma 2: La persona conoce y defiende el cumplimiento de todos los derechos humanos, rechazando y denunciando su	Indicador 1: Utiliza distintas fuentes de información para conocer en profundidad todos los derechos humanos y

violación. Y actúa según unos valores y actitudes de respeto a la vida.	comprende la trascendencia de exigirlos, defenderlos, promocionarlos y cumplirlos. Indicador 2: Localiza y selecciona los recursos adecuados para identificar la violación de los derechos humanos. Indicador 3: Obtiene y difunde imágenes, vídeos, documentos para denunciar el incumplimiento y violación de los derechos humanos. Indicador 4: Adquiere una serie de valores, actitudes y comportamientos a través de la información y el conocimiento.
Norma 3: La persona comprende y se relaciona con otras personas de diferentes lugares, culturas, razas y religiones. Es capaz de interactuar, reconociendo y respetando la identidad, la diversidad y el pluralismo, y rechaza cualquier tipo de discriminación e intolerancia.	Indicador 1: Está capacitado para generar conocimiento de forma colectiva, entre personas de diferentes lugares, que permita conocer y respetar las distintas culturas, religiones, etnias y tradiciones. Indicador 2: Entiende y respeta las perspectivas multiculturales en el uso de la información. Indicador 3: Identifica las implicaciones que puede tener la información para las distintas creencias. Indicador 4: Comunica con claridad Defiende y valora la interculturalidad e interreligiosidad.
Norma 4: La persona, a través del uso adecuado de la información, identifica y comprende los problemas de la sociedad en la que vive y la realidad de otros lugares,	Indicador 1: Accede a distintas fuentes y medios para informase en profundidad sobre los problemas. Indicador 2: Usa los recursos informativos para dar a conocer los problemas y

conoce el alcance, los afronta, comprometiéndose para cambiarlos.	concienciar sobre ellos. Indicador 3: Selecciona la información más adecuada para colaborar de manera activa en la solución de los problemas y en la toma de decisiones. Indicador 4: Utiliza las aplicaciones tecnológicas para crear medios de participación ciudadana.
Norma 5: La persona identifica los derechos y deberes como ciudadano, los valora y adopta una actitud positiva y responsable.	Indicador 1: Utiliza ética y eficientemente la información para cumplir sus obligaciones como ciudadano. Indicador 2: Está capacitado para utilizar la información en la implicación de los asuntos públicos, a nivel local y global. Indicador 3: Aporta iniciativas para la mejora de las actuaciones gubernamentales. Indicador 4: Utiliza la información para participar en el desarrollo de la democracia. Indicador 5: Usa y difunde la información y utiliza las tecnologías responsablemente.
Norma 6: La persona analiza, de manera independiente, las distintas situaciones, reflexiona, habla sobre ellas y tiene un juicio crítico propio.	Indicador 1: Participa en las discusiones y debates a través de las herramientas tecnológicas, acatando las normas establecidas. Indicador 2: Aplica el raciocinio para incorporar o rechazar otros argumentos. Indicador 3: Utiliza distintas fuentes de información y herramientas tecnológicas para comprender las diferentes situaciones y asuntos. Indicador 4: Tiene pensamiento y juicio propio y actúa según su criterio.

4. Conclusiones

Tras la elaboración de este trabajo puede deducirse que la biblioteca escolar tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos libres, responsables, respetuosos con las diferencias y la dignidad de todos los seres humanos y capaces resolver conflictos de manera pacífica. Es decir, de favorecer la transición desde una cultura de imposición, violencia y guerra a una cultura de entendimiento, diálogo y paz.

Se exponen a continuación una serie de conclusiones a las que se ha llegado:

1. La paz no es sólo la ausencia de guerra, sino que está relacionada directamente con la creación de las condiciones para la satisfacción de las necesidades humanas (desarrollo, democracia, derechos humanos y desarme). El acceso y uso ético de la información va a contribuir, de forma determinante, a favorecer el desarrollo de esas situaciones.
2. La paz sigue siendo una de las deudas pendientes de la Humanidad. Y por tanto, uno de los grandes retos de las instituciones educativas y organizaciones que trabajan en temas de paz. Y va a ser mediante la utilización adecuada de la información, como van a contribuir de una manera más efectiva a la difusión y construcción de una cultura de paz.
3. La promoción de una cultura de paz es fundamental para poder eliminar los enormes desequilibrios y desigualdades que existen en el mundo: económicas, ecológicas, de género, culturales, de acceso a la información y a las tecnologías, a la sanidad, a la educación, etc.).
4. El acceso, intercambio y uso ético de la información es un elemento clave para el desarrollo de la cultura de paz.
5. La Alfabetización en Información es el elemento que va a hacer posible que la información se utilice de manera ética para que los ciudadanos formen parte en la sociedad como ciudadanos plenos -con plenos derechos y deberes-, contribuyendo al desarrollo de la democracia genuina y produciendo el cambio social tan necesario.
6. La biblioteca escolar juega un papel esencial en la consecución de las metas que determinan la finalidad de la educación para la paz: informar, formar y transformar.

Bibliografía

Capurro, Rafael (2004). Ética de la información: un intento de ubicación. En: Códice: revista de la Facultad de Sistemas de Información y Documentación. Universidad de la Salle, Bogotá (vol. 1, 2). Recuperado de: http://www.capurro.de/colombia.htm

IFLA. Sección de Servicios Bibliotecarios para Poblaciones Multiculturales. Comunidades multiculturales: directrices para el Servicio Bibliotecario [en línea]. La Haya: IFLA, 2009. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-communities-es.pdf

Mayor Zaragoza, Federico (2001). La cultura de paz: un nuevo contrato global". En: El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz, (Madrid, 11-13 de diciembre de 2000). México: Centro Internacional para la Cultura Democrática, p. 15-19.

NACIONES UNIDAS. Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz [en línea]. Nueva York: Naciones Unidas, 6 de octubre de 1999. Recuperado de: http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Pérez López, Ana; Gómez Narváez, María (2009). La biblioteca escolar recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media. En: I Congreso Internacional de Comunicación y Educación

Divulgativas (Granada, 18-20 de mayo de 2009)

San José Montano, Blanca (2013). Los cibervoluntarios, el empoderamiento y las bibliotecas. En: CLIP: Boletín de SEDIC, 67. Disponible en: http://www.sedic.es/p_boletinclip67_sehablade.asp [Consulta: 15/08 /15]

Tuvilla Rayo, José (2006). La cultura de paz desde el enfoque de educación inclusiva. En: I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz (Cartagena de Indias, Colombia, del 20 al 24 de Noviembre de 2006).

UNESCO. "Declaración de Yamoussukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres". En: Congreso Internacional la Paz en la Mente de los Hombres: Yamoussukro, Costa de Marfil, 1 de julio de 1989.

UNESCO/ IFLA. Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar. Recuperado en: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html

Dinamización de la Biblioteca Escolar Plumita durante el curso escolar 2014/15

Cano Cañada, María Antonia

1. Introducción

El C.E.I.P. Ntra. Sra. de Guadalupe se encuentra situado en un entorno rural, en el municipio Navalvillar de Pela con una población 4. 870 habitantes. Localizada al noroeste de Badajoz, entre las comarcas de La Serena, La Siberia y las Vegas Altas del Guadiana. Dista 147 km. de la capital provincial. Su extensión es 251 kilómetros cuadrados.

El centro cuenta con 18 unidades, 6 de Educación Infantil y 12 de Educación Primaria, con un total de 320 alumnos. El programa de Biblioteca Escolar del centro, comenzó a funcionar en el curso 2006/2007 incorporándonos a las Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura en el curso 2012/2013. El Equipo de Biblioteca está formando por 15 maestros del centro.

2. Planteamiento y objetivos

Encuadrado en el Proyecto Educativo del Centro y en la Programación General Anual, se desarrolla el Programa de la Biblioteca Escolar, elaborado por el Equipo de Biblioteca.

La finalidad de este programa es convertir la biblioteca escolar en un eje vertebrador de actividades de animación a la lectura y escritura.

La incorporación actual de las competencias clave en el currículo, eleva aún más el papel de la biblioteca, pues permite desarrollar y mejorar la competencia en comunicación lingüística, el tratamiento de la información y competencia digital, cultural y artística y la competencia de aprender a aprender.

Objetivos:

- Dinamizar la biblioteca escolar.
- Desarrollar Plan de Biblioteca impulsado por el Equipo de Biblioteca.
- Fomentar de la lectura y la escritura.
- Implicar a la comunidad educativa en el desarrollo de estas habilidades.
- Integrar la biblioteca escolar en la actividad docente a través de las bibliotecas de aula.
- Estimular el hábito de la lectura, despertando la necesidad de leer desde edades tempranas.
- Motivar a los padres como motores y colaboradores imprescindibles para crear futuros lectores.
- Despertar el gusto por la lectura como fuente de información y disfrute y de la escritura como medio de expresión.
- Realizar “Tertulias literarias” con diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Integrar la biblioteca como fondo documental para el acceso a la información.

- Estimular en los alumnos/as el interés por conocer y desarrollar las habilidades de búsqueda, tratamiento y selección de información.
- Elaborar carnet para el alumnado nuevo y de primero de primaria.
- Potenciar el préstamo directo a los alumnos.
- Mantener al día el blog de la biblioteca "Plumita".

3. Metodología y desarrollo del proyecto

Las actividades desarrolladas por el Equipo de la Biblioteca están encuadrada dentro de una metodología integradora en las demás actividades del centro. Entre ellas, destacamos:

Guía de la biblioteca escolar. La biblioteca dispone de una Guía de usuario, donde se recogen todas las normas que regulan el funcionamiento de la Biblioteca Escolar y las actividades que se llevarán a cabo durante el curso. Este documento se entrega a cada uno de los maestros del centro.

Formación de usuarios. Los primeros días de curso, se entrega un díptico a todos los alumnos en la biblioteca, donde se explican las normas para los niños. Entre otras cosas, aparece el horario para cada una de las actividades.



Díptico informativo Biblioteca escolar (exterior) Díptico informativo Biblioteca escolar (interior)

Entrega de los carnés de biblioteca. Es la primera toma de contacto real de los alumnos de primero de Educación Primaria y de los alumnos nuevos en el centro con el préstamo de libros.




Entrega de dípticos Entrega de carnés

Préstamos de libros durante todo el curso. Los alumnos acceden a la Biblioteca con un horario establecido y conocido por todos. La biblioteca permanece abierta para que los maestros puedan acompañar a sus alumnos de lectura, investigación y acceso a la información durante todas las horas del horario lectivo. Así mismo, durante seis horas se abre el servicio de préstamos de libros en horario lectivo y además media hora durante un recreo.

Bibliotecas de aula. Los tutores seleccionan trimestralmente una serie de títulos adaptados al nivel de sus alumnos que conformarán la biblioteca de aula. Estos libros son de lectura obligatoria para los alumnos.

Tertulias literarias.

Las tertulias literarias en la escuela es una actividad educativa y cultural que se está llevando a cabo en más centros educativos escolares. Las tertulias literias que desarrollamos en nuestro centro son una expresión de apertura del Grupo de Biblioteca a la comunidad educativa, es decir, tienen un cierto carácter dialógico, ya que están basadas en la lectura, aprendizaje, comprensión lectora y la reflexión crítica de los textos trabajados.

También se trabajan valores como la tolerancia, la solidaridad... y por supuesto las competencias clave.

En el grupo de tertulias de alumnos se establecieron una serie de normas entre todos:

- Traer los lunes por la tarde el libro que estamos leyendo, el cuaderno de las tertulias y el material para escribir.
- Forrar el libro y cuidarlo.
- Respetar los turnos de palabra y escuchar a los demás respetando su opinión.
- Mantener un tono de voz bajo y agradable en todo momento.

En nuestro centro, se empezaron a realizar como un recurso para trabajar con grupos en los que había algunas dificultades de integración, con intención de fomentar el aprendizaje cooperativo.

El desarrollo se inicia siendo coordinador un maestro que, a su vez, pertenece al grupo de Biblioteca. Porteriormente, este puesto va rotando entre todos los participantes en la actividad, sean padres, madres o alumnos. Una vez finalizada la lectura, cada uno de los miembros expresan sus opiniones y sentimientos sobre el texto. En algunas ocasiones, se realizan, a modo de conclusión, materiales plásticos, escritos, artísticos, etc.

Se han llevado a cabo en el centro tres modalidades de tertulias:

- Tertulias literarias en el aula. El grupo clase lee el mismo título y la actividad se realiza dentro del horario escolar una vez a la semana.
- Tetulias literarias en horario extraescolar. Se ofrece a los alumnos de forma voluntaria como actividad estraescolar desde el inicio de curso. Inicia la coordinación un maestro integrante del grupo de biblioteca.

- Tertulias con padres y madres de alumnos. Tienen lugar una vez al mes en horario de tarde.

Con las tertulias literarias organizadas por la Biblioteca Escolar y destinadas a los alumnos de Educación Primaria, no hemos pretendido ningún tipo de evaluación del alumno, sino más bien disfrutar leyendo y descubrir sentimientos y emociones nuevas.

Por eso, al final de curso simplemente se propuso una ficha de valoración de la actividad.

Algunos de los títulos leídos han sido:

- El lugar más bonito del mundo, de Ann Cameron, Ed. Alfaguara.

-Veintinueve historias disparatadas, de Úrsula Wölfel, Ed. Miñón.

-La gata que aprendió a escribir, de Vicente Muñoz Puelles, Ed. Anaya.

-Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez contado a los niños, de Rosa Navarro Durán, Ed. Edebé.

-El niño del palo de fuego, de Miguel Ángel Rodríguez Bajón, Ed. Everest.

-El tigre mágico, de Pablo Barrena, Ed. Anaya.

-Un tren cargado de misterios, de Agustín Fernández Paz, Ed. Anya.

-Mini, ama de casa, de Christine Nöstlinger, Ed. SM.

- Amalia, Amelia y Emilia, de Alfredo Gómez Cerdá, Ed. SM.

-El Genio Proscenio Los secretos del Nilo, de Mercé Viana, Ed. Dylar.

-El Pampinoplas, de Consuelo Armijo, Ed. SM.

-El misterioso influjo de la barquillera, de Fernando Alonso, Ed. Anaya.

-Las botas rojas, de Karlos Linazasoro, Ed. Anaya.

-El principito, de Antoine de Saint-Exupéry, Ed. Salamandra.

-El Quijote contado a los niños, de Miguel de Cervantes, Ed. Edebé.

-La Eneida contada para niños, de Virgilio, Ed. Edebé.

-La odisea contada a los niños, de Rosa Navarro Durán, Ed. Edebé.

-El Lazarillo contado a los niños, de Rosa Navarro Durán, Ed. Edebé.

Nuestra experiencia está recogida en el libro "Tertulias literias para niñ@s de Educación Primaria" de nuestra compañera María Cuadrado González. En él, se recogen además actividades realizadas con algunos de los títulos leídos.





Portada libro Tertulias literarias Niños/as en tetulias literarias para niños de Ed. Primaria

Lectura de cuentos a sus compañeros. Los alumnos de las clases de primero de Educación Primaria han leído cuentos a sus compañeros una vez que se fueron adquiriendo velocidad y comprensión lectora. Se ha realizado una vez a la semana. Con anterioridad a la actividad, los alumnos se preparaban en casa el libro que habían elegido leer a sus compañeros.





Niños de 1º de Educación Primaria leyendo a sus compañeros

Concurso Regional de Lectura en Público. El colegio lleva varios cursos participando en alguna de las modalidades de las que se convocan en el Concurso Regional de Lectura en Público por la Consejería de Educación y Cultura.

Los participantes en esta actividad son seleccionados entre los mejores lectores del tercer ciclo de Educación Primaria. Uno de los años, hemos participado en la modalidad de Lectura en grupo y otro año en la modalidad de lectura individual.



Alumna participante en el Concurso Regional de Lectura en Público

Leer en familia. Un año más numerosas familias han participado durante los meses de marzo, abril y mayo en esta campaña de la Consejería de Educación y Cultura.

Consiste en que las familias se comprometen a leer con sus hijos, durante media hora, al menos veinte días al mes. Para ello, se les hace entrega de unos cupones de cada mes, en los que se marcan los días leídos y se devuelve, al finalizar el mes, al tutor con la correspondiente firma de los padres.

Además, se entrega un folleto con lecturas recomendadas para los distintos niveles.



Tríptico de Leer en familia

Lectura y dramatizaciones de familiares de alumnos. Las familias han participado en lecturas de cuentos en las aulas de los alumnos más pequeños del colegio. Y de forma espontánea, algunas madres se unieron para ir un poco más allá. Han realizado dramatizaciones de algunos cuentos clásicos para sus hijos: unas en versión musical, otras con títeres, etc...



Madres leyendo a alumnos de 2º de Educación Primaria

Celebración de la semana del libro.

Comienza la audición. Llegado el mes de abril, tiene lugar una de nuestras actividades estrella. Ya es un clásico en el colegio. Los maestros, por ciclos, seleccionan un cuento o fragmento, a partir de cuya lectura, preparan actividades muy motivadoras para los alumnos. Durante varios días, se exponen en los pasillos los carteles anunciadores de cada una de las lecturas, donde también pueden ver más detalles de las mismas, como el lector, el aula donde se realizará, el aforo permitido y un pequeño resumen de lo que allí va a suceder. Los alumnos intentan conseguir la entrada de la lectura a la que desean ir y llegado el momento, solo les queda asistir con muchas ganas, expectativas e ilusión.



Cartel anunciador1º ciclo Educación Primaria



Cartel anunciador 2º ciclo Educación Primaria

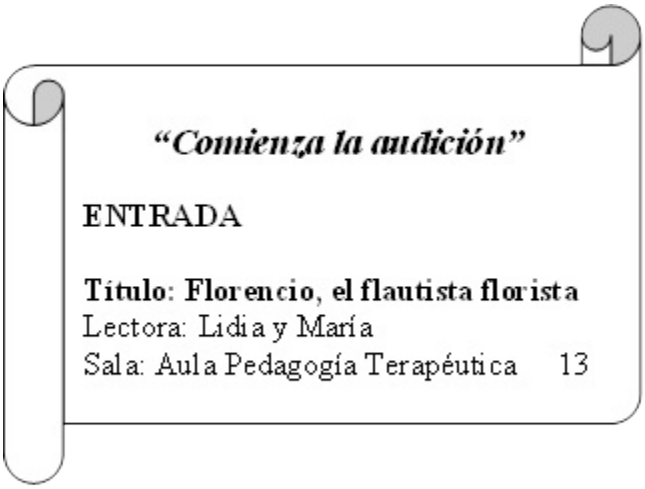


Cartel anunciador Actividad de "Comienza la audición". 3º ciclo Educación Primaria





Actividad de "Comienza la audición"



Entrada "Comienza la audición"

II Concurso literario. Por segundo año consecutivo, se ha convocado el concurso literario durante el mes de marzo. Para ello, se publican unas bases mediante las que se establece el proceso para participar en dicho concurso.

Estas normas son las siguientes:

1. Podrán participar todos los alumnos de Educación Primaria.
2. Presentación del los cuentos:
    - 1º y 2º cursos. Un cuento ilustrado en un folio por una cara.
    - 3º y 4º cursos. Un cuento o relato ilustrado de dos folios por una cara.
    - 5º y 6º cursos. Un cuento o relato ilustrado de tres folios por una cara.
3. Plazo de presentación.
4. Lugar de entrega: Biblioteca Escolar Plumita.
5. Forma de presentación: Se valorará el orden, limpieza, estructura, ortografía, originalidad, argumento... Los cuentos deberán ser escritos a mano.
6. Firma: Los cuentos no se deben firmar ni poner nombre, se deben firmar con un pseudónimo.
7. Premios: Se premiará el mejor de cada curso, publicándose el la Revista Escolar Plumita y en el blog de la Biblioteca. Además, los alumnos premiados, leerán su cuento en la Gala LIteraria. Todos los participantes recibirán un regalo sorpresa y un diploma.

Han participado este curso 104 niños de Educación Primaria.



Cartel convocatoria II Concurso Literario

II Gala literaria Plumita. El día 23 de abril se celebró la II Gala literaria Plumita. En ella, se realizó una lectura por parte de la alumna Lucía Cano Serrano del fragmento que se presentó al Concurso Regional de Lectura en Público. Seguidamente, se entregó un diploma de participación y un regalo sorpresa a todos los alumnos que presentaron sus cuentos en el II Concurso literario. A los ganadores de cada curso, se les entregó un diploma, un regalo y leyeron su relato.



Alumno ganador de 2º leyendo su cuento

A continuación, algunos grupos de alumnos interpretaron fragmentos muy conocidos de poetas españoles. Entre ellos, una poesía de Gloria Fuertes, Federico García Lorca y José de Espronceda.



Alumnos de 1º, recitando poesías en la Gala Literaria



Alumnos de 1º, recitando poesías en la Gala Literaria



Alumnos de 6º, recitando poesías en la Gala Literaria

Además, tuvo lugar una nueva sesión de Títeres. Esta es una actividad trimestral. El equipo de biblioteca se reúne, selecciona y adapta un texto atendiendo a las necesidades del alumnado. Se ponen en escena durante el Festival de Navidad, en la Gala Literaria y en la Fiesta de Final de Curso. Se acompaña además de efectos musicales y elabora el decorado para cada representación.

La foto que acompaña a esta actividad pertenece a una adaptación de Caperucita Roja. También se han representado “Las bodas de Cerdijosé y Maricerdita”, “Pedro y el lobo”, “La herencia”, “Tato y Teto”, etc.



Sesión de títeres adaptación de Caperucita Roja

Y para terminar, las madres de Educación Infantil, nos deleitaron con una dramatización muy divertida de Los tres cerditos.



Representación de “Los tres cerditos” por parte de madres de Ed. Infantil

Revista escolar “Plumita”. Al final de curso, se elabora una revista escolar donde se recopilan actividades, trabajos, muestras de tareas, llevadas a cabo durante el curso y en todos los niveles. Se lleva realizado desde el curso 2006/07 y ya es una actividad clásica en el centro. Con esta publicación pretendemos motivar a los alumnos para el desarrollo de trabajos escritos. Al mismo tiempo, a través de ella, difundimos estas actividades a toda la comunidad educativa y otras que se realizan en el centro.



Trabajos expuestos en la Revista escolar “Plumita”

Actividades puntuales

Taller de Teatro con alumnos del tercer ciclo. Los maestros del equipo de biblioteca han realizado un taller de teatro con los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria. La actividad está encuadrada en una tarea en la que se tratan de desarrollar las competencias en comunicación lingüística, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Este taller es abordado en el área de Lengua y de Educación Artística.



Teatro 3º ciclo “El árbol miedoso” Teatro “Las espigas doradas”

Cuentacuentos infantil. También en la semana del libro, los alumnos de Ed. Infantil recibieron la visita de un cuentacuentos ofrecido por una editorial. Además, con cierta frecuencia, la Universidad Popular pone a disposición del centro cuentacuentos y obras de teatro.

Participación en la Semana del libro de la localidad.

Los alumnos del centro también han participado en las actividades que desde el Ayuntamiento se organizaron para festejar el I Festival del Libro. Primero los alumnos de 6º asistieron a una charla impartida por D. Basilio Rodríguez Cañada con el título “El día mundial del libro y el oficio de escritor”.

Además, algunos alumnos ganadores de nuestro II Concurso Literario, leyeron sus trabajos durante un Recital Poético celebrado el viernes 24 de abril. Durante el desarrollo del mismo, D. Basilio Rodríguez Cañada, autor y editor de la localidad, nos sorprendió a todos anunciando la publicación de un libro en el que aparecerán muchos de los cuentos presentados a este certamen escolar, que reunan unos requisitos mínimos de calidad. El libro se presentará el próximo 18 de septiembre con el título “Mi primer gran libro

mágico”.





Alumna participando en el Directora participando en el I Festival del libro

I Festival de libro de la localidad



Portada y contraportada de “Mi primer gran libro mágico”

4. Resultados y/o discusión

Los resultados de todo este proyecto son muy positivos en los siguientes aspectos:

1. La biblioteca escolar se ha integrado en en Proyecto Educativo del Centro, en la Programación General Anual de cada curso y en las Programaciones de Aula.
2. Cada curso tiene asignado una hora semanal para poder hacer uso de la biblioteca.
3. La biblioteca se ha convertido en un espacio abierto y un recurso educativo indispensable para alumnos y docentes de la que parten muchas de las actividades que se realizan en el centro.
4. Se han desarrollo los hábitos lectores en nuestros alumnos. El 87.72% de los alumnos han utilizado la biblioteca. Los niños que acuden a la biblioteca escolar, lo haen de forma voluntaria, por lo que han descubierto el placer por la lectura.
5. Dinamización de las bibliotecas de aula en la que los tutores proponen lecturas obligatorias trimestralmente a sus alumnos. Constituyen un recurso muy accesible para mejorar los hábitos lectores de los alumnos.
6. El gusto por la expresión escrita y el uso de la lengua escrita como recurso literario es motivador para nuestros alumnos. Prueba de ello, son los participantes en nuestro concurso literario.
7. Los resultados académicos en las evaluaciones externas realizadas en el centro en el área de competencia lingüística son positivos.
8. Como muestra de todo este trabajo y resultados durante este último curso, podemos presentar dos publicaciones: La Revista escolar "Plumita" y "Mi primer gran libro mágico".

5. Conclusiones

Podemos afirmar que los objetivos propuestos han sido alcanzados muy satisfactoriamente teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas en el apartado anterior. Todo ello en un ambiente relajado, lúdico, recreativo y voluntario en la mayoría de los casos.

Las familias han sido motivadas por las actividades en las que era necesaria su colaboración.

Referencias bibliográficas

Entre otras:

Artículo 5.4, Decreto 82/2007 el 24 de abril, currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Loza, M. Tertulias literarias. Cuadernos de Pedagogía.

Artículos de la Revista Pinakes. revista de las bibliotecas escolares de Extremadura.Rueda, Rafael. Bibliotecas escolares: Guía para el profesorado de Educación Primaria. Ed. Narcea, 1998.

Páginas web:

Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura: bibliotecasescolares.educarex.es

Biblioteca Arias Montano: bam.educarex.es

Títeres: titerenet.com

Experiencia: creación de una biblioteca escolar

Susana Santos Martín

CEIP Francisco de Quevedo, Getafe

Resumen

Mi intención es dar a conocer una experiencia bibliotecaria dentro de un centro escolar desde su creación hasta su puesta en marcha. La forma en la que voy a desarrollarlo es ir explicando paso por paso cómo se ha ido generando esta transformación: expurgo de ejemplares que había, renovación de las estanterías, diseño y decoración del espacio, utilización del programa Abies, catalogación de libros y registro del alumnado, realización de carnets de la biblioteca para el alumnado y personal docente, creación y divulgación en el centro de una guía informativa del uso de la biblioteca y su puesta en práctica día a día en el centro. Resultando esencial compartir una experiencia como ésta para que pueda llevarse a cabo en otros centros donde generalmente no hay recursos para ello. Como coordinadora y creadora de la biblioteca, quiero resaltar la originalidad del proyecto, potenciar la biblioteca como elemento imprescindible en el fomento a la lectura y al desarrollo integral del alumno , así como futuro usuario de las bibliotecas públicas de la localidad.

Palabras clave: programa Abies; BE; CDU; expurgo; fondos bibliotecarios; tejuelos; códigos de barras.

Abstract:

My intention is to introduce to you a library experience in a school from it's creation till it starts up. I'm going to begin by explaining step by step how we generated this transformation: getting rid of old books (purging), renovation of bookcases, design and decoration of the room, use of Abies' programme, catalogue of books and registration of pupils by making library cards for pupils and teachers, creation and spread in the centre of an information guide about the use of the library and then the daily running in the school. It's essential to share an experience like this in order to implement it in other institutions with not very much resource. As a coordinator and creative of the library, I would like to highlight the original project, reinforce the library as an essential element in reading and the development of a child, as a future user of public libraries in the area.

Keywords: Abies' programme; SC (School Library); UDC Universal Decimal Classification;, purging; bibliographical collections; labels; bar code.

Con motivo del 1er Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares quisiera compartir la experiencia de la creación de la Biblioteca Escolar (BE) en nuestro centro, proceso que se ha llevado a cabo con la colaboración de toda la Comunidad Educativa y que ha supuesto la puesta en marcha de un recurso muy valioso para todo nuestro alumnado.

Es fundamental que la enseñanza escolar contribuya a formar y crear lectores en la utilización de diversos textos, a difundir la cultura y promover actitudes críticas y reflexivas en nuestros alumnos.

La biblioteca escolar debe mantener un estrecho contacto con el sistema bibliotecario, para que desde la escuela se forme a futuros usuarios de las Bibliotecas Públicas y motivar también esta herramienta al acceso de todos. Por esta misma razón, las Bibliotecas de los Centros Educativos deben estar dotadas de unos recursos necesarios para su buen funcionamiento, constituyendo un lugar favorable al estudio, a la investigación, a la autoformación y por supuesto es una puerta abierta a la fantasía y a la imaginación a través de sus lecturas que se pueden dirigir desde diversas actividades. Desde este lugar se debe enriquecer la cultura y garantizarse a todos los ciudadanos, siendo la Biblioteca Escolar un elemento indispensable en la escuela que comience a asegurar este derecho. Por lo tanto, el objetivo de esta puesta en común es principalmente de divulgación y expansión de este tipo de iniciativas y proyectos en los centros educativos.

En el momento en el que se decidió replantear la Biblioteca Escolar (me refiero a replantear, porque este lugar ya existía pero no se le estaba dando el óptimo uso que se merecía en el centro), se trazaron una serie de principios en cuales basarnos para la creación de la biblioteca:

- Apoyar al fomento a la lectura y escritura.
- Crear un centro de recursos dinámico.
- Formar un punto de encuentro entre el fomento de los valores y la cultura.
- Atender a la diversidad del alumnado.
- Establecer un lugar participativo y abierto a toda la Comunidad Educativa.

Para llevar a cabo estos principios nos planteamos una serie de objetivos generales concretos por los que empezar a trabajar:

1. Dotar a la biblioteca de forma permanente de los recursos necesarios para su funcionamiento.
2. Transmitir a los alumnos las capacidades básicas para obtener y usar de forma autónoma gran diversidad de recursos y servicios.
3. Proporcionar un continuo apoyo al programa de enseñanza-aprendizaje.
4. Introducir a toda la Comunidad Educativa en el uso de las bibliotecas con finalidades recreativas, informativas y de educación permanente.

Una vez establecidos estos objetivos generales, establecimos unos objetivos específicos para la Biblioteca Escolar de Educación Primaria que son los que seguimos trabajando y desarrollando desde su creación:

1. Profundizar en la relación del niño con la Biblioteca como lugar mágico y divertido, motivando su interés por el conocimiento adecuado a su edad.
2. Despertar, crear y extender el gusto por la lectura.
3. Profundizar en los hábitos de comportamiento de la biblioteca.
4. Iniciar a los niños en la metodología bibliotecaria.

Con unos principios y objetivos claros para la puesta en marcha de la Biblioteca Escolar comenzamos a trabajar de cero. Esta renovación supuso las siguientes acciones por este riguroso orden:

- Selección de los fondos: Expurgo, temporal o definitivo, y arreglo de fondos deteriorados.
- Organizar los espacios de la biblioteca. Retirada de todo el mobiliario antiguo, instalación de nuevos muebles adecuados a la comodidad de los alumnos.
- Zonas de lectura, trabajo y cuentacuentos.
- Orientar las lecturas. Clasificar las lecturas adecuadas a grupos de lectores e identificarlas con pegatinas de colores según el nivel.
- Adecuar la CDU a nuestros alumnos. Pegatina de otro color a las lecturas anteriores y clasificadas por cada materia.
- Catalogar los fondos con el programa Abies, imprimir y colocar tejuelo y código de barras a cada ejemplar y ponerle celo por encima para que perdure con el uso.
- Introducir en el programa Abies a todos los alumnos usuarios de la biblioteca, en este caso, todo el alumnado de Primaria y profesorado. Impresión de los carnets, plastificación y colocación de la pegatina con el color propio de su nivel lector.

Una vez realizadas todas estas tareas es necesario realizar un estudio para detectar las necesidades del

fondo de la biblioteca y priorizar las mismas. Como no suele haber mucho presupuesto para la adquisición de nuevas lecturas, realizamos una iniciativa de reciclaje. Las familias del centro aportan libros que ya sus hijos no utilizan, de esta manera provocamos que toda la Comunidad Educativa también se involucre y participe en la renovación de los recursos de los que todos nos enriquecemos.

Otra actividad referente a la difusión de los fondos de la biblioteca que hemos realizado es la gestión de los libros que pertenecen a las bibliotecas de aula para que queden registrados y así puedan también irse cambiando cuando el maestro así lo requiera.

Para que la Biblioteca pueda funcionar correctamente se difunde a principio de curso la "Guía de la Biblioteca Escolar", es un documento indispensable dentro del proyecto de la Biblioteca, que se entrega a maestros, alumnos y padres. Se modifica cada año con las normas más convenientes y prácticas que las va marcando la experiencia de cada año, nuevas actividades y sobretodo por la distribución de horarios.

La formación del profesorado del centro se realiza a través de una reunión informativa en cuanto al préstamo de libros (sistema de carnets que se organiza desde el aula puesto que cada alumno acude a la biblioteca con él para realizar el préstamo o devolución) y divulgación a su alumnado correspondiente de las normas de uso de la biblioteca.

En el anexo se puede ver el modelo de la Guía elaborada para nuestra Biblioteca Escolar.

Si tuviéramos que hablar de resultados de esta experiencia, éstos se van viendo cada año, a medida que va aumentando el fondo bibliotecario, la involucración por parte de la Comunidad Educativa, una mejor gestión de los recursos que se necesitan para su desarrollo, por esta razón, los resultados se han ido viendo progresivamente y cada año son mejores.

El proceso que he ido explicando paso a paso tuvo varias fases. Fue necesario tener un año entero la biblioteca cerrada para realizar todo el trabajo de expurgo, ubicación de espacios, clasificación por niveles y materias, catalogación y elaboración de carnets; por lo que los primeros años costaba ver resultados siendo un proyecto a medio o largo plazo.

Al siguiente año, se elaboró la Guía de la Biblioteca Escolar, se hicieron reuniones formativas con los profesores y finalmente con las clases de los alumnos que acudían a la biblioteca para familiarizarse con las normas de uso, los espacios... y una vez realizada esta primera toma de contacto, tanto por parte de los alumnos como por los maestros, comenzamos el servicio de préstamo y actividades variadas en la biblioteca, incluyendo la actividad extraescolar que desde el Ayuntamiento de Getafe se organiza dentro de este espacio, abierto a todo el alumnado del centro.

Así llevamos ya tres años con la biblioteca en marcha y creciendo cada año más.

Para concluir con la experiencia de la creación de la Biblioteca Escolar en este centro, debo resaltar la importancia del funcionamiento de un equipo de profesores encargados de gestionar la biblioteca, porque un coordinador solamente con el horario de maestro y gestionando de una manera eficaz la biblioteca del centro no es suficiente para satisfacer todas sus necesidades, por ello se debe trabajar cooperativamente y promover actividades conjuntas dentro del centro. Esta es una acción educativa, planificada y coordinada por todo el profesorado y muy enriquecedora para todos realizada de esta manera.

Grupo cooperativo Bibliotecas escolares en red - Albacete

José Manuel Garrido Argandoña

CEIP. Virrey Morcillo, Villarrobledo, Albacete.

buzon.jmgarrido@gmail.com

Eva Leal Scasso

CEIP.SES.AA. La Paz, Albacete.

evascasso@hotmail.com

Resumen:

Experiencia de trabajo cooperativo llevado a cabo desde hace 5 años para Albacete y su provincia. Un grupo de docentes responsables de bibliotecas escolares de los centros públicos de enseñanza Infantil y Primaria, tras participar en un seminario de formación, se configuran como grupo cooperativo abierto no institucional pero continuo, para el fomento y mejora de los planes de lectura, escritura, investigación y biblioteca escolar de los centros educativos pero coordinado y abierto a otros centros, bibliotecas, entidades y al entorno.

Abstract:

A cooperative work experience that has been taking place for 5 years in Albacete and its county. A group of teachers who are in charge of nursery and primary state schools'libraries, who after leading a workshop, represent a cooperative non institutional group but continuous, in order to lead and promote the reading and writing plans as well as the investigation and coordination of several state schools 'libraries which are coordinated and open to other centres, libraries, organizations and environment.

Palabras clave: Plan de lectura, escritura e investigación de la Biblioteca escolar; Redes de cooperación; Formación continua y autoformación; Proyectos documentales y aprendizaje basado en proyectos; Curación de contenidos; Biblioteca y herramientas digitales.

Keywords: Reading; writing and investigation school library´s plan; Cooperation networks; Training and self-training; Documentary proyects and Project based learning; Content curation; Library and digital media.

1. Introducción

Dos hacen más que uno. Cuando se tiene un proyecto, una tarea o una idea en la que crees con vehemencia lo mejor es buscar con quién hacer equipo para llevarla a la práctica. Este es el germen de esta

experiencia. Esa filosofía de que podemos mejorar la escuela, de que otra escuela es posible, y que los docentes debemos ser protagonistas con una actitud proactiva del cambio, es lo que nos ha movido a trabajar en equipo.

Lo cierto es que todas las leyes modernas de educación hablan de la relevancia de las bibliotecas escolares (BE a partir de ahora) como factor de calidad en el aprendizaje y la enseñanza. El Marco de referencia para las bibliotecas escolares que publicó el Ministerio de Educación (Bernal Macaya, A., Macías Pereira, C. y Novoa Fernández, C., 2011) afirmaba que:

> "En este momento, un objetivo importante de la institución escolar es formar personas competentes en el uso eficiente de la información y para lograrlo, el tratamiento de la lectura como eje transversal y una adecuada conceptualización de la biblioteca escolar son ahora más necesarios que nunca. Las medidas legislativas (...) y los desarrollos normativos por parte de las comunidades autónomas así lo ponen de manifiesto".

Sin embargo, como bien reconoce este mismo documento "todavía se necesita un mayor impulso y apoyo para que los cambios logrados sean estables y se otorgue a la biblioteca escolar un protagonismo que supere el papel meramente organizativo que se le venía atribuyendo".

Desde nuestro punto de vista los docentes son protagonistas que deben liderar ese impulso, con los equipos directivos a la cabeza siempre que sea posible y con la administración como baluarte de ciertas condiciones. Pero la realidad no es así y prueba de ello es que a pesar de la fuerte inversión que se ha venido haciendo en planes de lectura y/o biblioteca en los últimos años, como en el caso de nuestro gobierno regional (González Palencia, 2005) la situación actual deja bastante que desear puesto que los agentes implicados no siempre asumen sus responsabilidades de la manera deseada. Así lo atestiguan la mayoría de los estudios realizados al respecto (Marchesi y Miret, 2005; y Miret, 2011). Si es cierto que de uno a otro estudio hay un claro avance, pero también debemos partir del hecho de que por ejemplo en el estudio de 2011 se parte de una muestra seleccionada según ciertos criterios tales como la existencia de la BE, un funcionamiento estable y responsables a su cargo y hemos de tener claro que eso ya es mucho para algunos centros que por tanto quedarían descartados de dicho estudio.

En general podemos ver que en ellos –a pesar de los avances reales conseguidos- se combinan tanto el pesimismo por la realidad de los datos y la lentitud de los cambios, a pesar de la inversión realizada; y la incertidumbre, debida a la debilidad y precariedad de las políticas públicas, que son las que deben garantizar la durabilidad de las mejoras y el acierto de los programas. En general, como indica José García Guerrero (2015) vivimos una "situación delicada" todavía en estos tiempos.

En nuestro caso más próximo, Castilla-La Mancha, también se recogen estas conclusiones en el estudio específico más reciente –y posiblemente único- sobre la SITUACIÓN DE NUESTRAS BIBLIOTECAS ESCOLARES y que debemos a Virginia Ortiz-Repiso y José Antonio Camacho (2005). Algunas de las ideas que podemos extraer de dicho estudio, que todavía estarían vigentes a pesar del tiempo pasado, y que corroboramos con nuestra experiencia como grupo de trabajo por el contacto que mantenemos con docentes y centros de nuestro entorno de manera directa u online, serían:

- Escasa presencia de la biblioteca escolar en los documentos programáticos de la mayoría de los centros. Ausencia de programas anuales exhaustivos y sus correspondientes evaluación rigurosas.
- Existen responsables de las bibliotecas escolares pero en muchos casos no se tiene personal que las atienda, gestione y dinamice de manera adecuada; es decir, encontramos dificultades de formación específica, apoyo y asesoramiento ágil y eficaz por parte de especialistas, escasa dedicación de horario suficiente; disponibilidad de recursos humanos adecuados para que configuren equipos responsables con cierta estabilidad...
- El espacio dedicado a las bibliotecas escolares es en muchos casos insuficiente. En algunos de los centros incluso se han tenido que suprimir o no se cuenta con los elementos organizativos necesarios (mobiliario, elementos señalizadores...) y/o no se sabe cómo organizar las secciones y espacios

necesarios para ofrecer un recurso útil e interesante a la comunidad escolar.

- El desequilibrio en el fondo es patente. Sobreabundancia de ficción y ausencia de fondo de consulta y materias actualizado y adecuado a las edades de los usuarios. Deficiencias en las políticas de adquisición y gestión del fondo documental y multimedia.
- Inestabilidad de los presupuestos asignados a las bibliotecas escolares.
- La actividad dinamizadora de las bibliotecas escolares se centra mayoritariamente en la animación a la lectura. Hay una ausencia muy significativa de propuestas sistemáticas de formación de usuarios, de alfabetización en información, de educación literaria...
- Hay una ausencia total de coordinación entre bibliotecas escolares y/o con otros agentes y los casos contrarios son anecdóticos.
- Inexistencia de servicios de apoyo, asesoramiento, coordinación y gestión específicos a nivel provincial o regional como en otras regiones más avanzadas.

Aunque no todo son carencias. Hay diversidad de buenas prácticas y experiencias en nuestro entorno. El origen de algunas de ellas es similar al nuestro. Coincidencia en el tiempo y en el espacio de un grupo de docentes con inquietudes similares. En otros casos es una apuesta decidida por parte de la propia administración educativa. En nuestro caso el germen fueron unos cursos de formación y un seminario de trabajo que se gestaron desde una de las asesorías de formación del extinto Centro de Profesores de la ciudad de Albacete. La filosofía que encerraban muchas de esas propuestas era formar un grupo estable de "bibliotecarios escolares" en la zona de Albacete que incidiera y supliera las carencias individuales, es decir, mejora de la formación, fomento de la coordinación y puesta en práctica de buenas prácticas extrapolables a diversidad de escuelas. Así fue como, al amparo de dichos cursos, entramos en contacto algunos de nosotros, y cuando dicho CEP dejó de existir en febrero de 2012, junto con toda la red de centros de formación de Castilla-La Mancha, unos cuantos de nosotros decidimos continuar de manera extraoficial con el trabajo iniciado[1].

Como decíamos, a lo largo de la geografía española contamos con experiencias de "redes de cooperación bibliotecaria" con apoyo institucional específico y estable. Es una realidad que deberíamos tener muy presente pues ofrecen estabilidad –en mayor o menor medida- a las buenas prácticas y experiencias desarrolladas en el campo del fomento de la lectura y la biblioteca escolar. Así tenemos el caso y ejemplo de Andalucía (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares/red-andaluza-de-bibliotecas-escolares), Cataluña (http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca), Extremadura "BEREX" (http://bibliotecasescolares.educarex.es/principal-4/rebex/) o Galicia (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog/). Son estas experiencias las que no perdemos de vista por el volumen y diversidad de recursos generados y por la estabilidad de sus programas en comparación con el resto de zonas geográficas.

Ilustración 1. Mapa de la BEREX (Red de bibliotecas escolares de Extremadura)



En nuestra comunidad autónoma nunca ha existido una estructura específica de asesoramiento o una

unidad especializada que organice, gestione y lidere la configuración de una red de bibliotecas escolares para Castilla-La Mancha y sin embargo, consideramos que es un factor básico e imprescindible para garantizar un avance en este ámbito educativo por el análisis que podemos hacer de la realidad española a la vista de los estudios publicados más recientes (Miret, 2011).

En general parece ser que las comunidades autónomas que tienen un mejor nivel de "salud" en sus bibliotecas escolares es porque sus administraciones regionales han apostado por el trabajo cooperativo en redes, eso sí, apoyadas por otra serie de medidas como el desarrollo normativo específico, partidas presupuestarias anuales, fomentos de buenas prácticas, mantenimiento de unidades de asesoramiento específico... en esta línea va la propuesta recogida en 2004 (Ortiz-Repiso Jiménez, V.; Camacho Espinosa, J.A., 2004) para Castilla-La Mancha.

Sin embargo, como indicábamos, somos los docentes los que debemos demostrar una actitud proactiva en los cambios necesarios para mejorar nuestras escuelas. Esa es nuestra filosofía como protagonistas de la escuela y por eso a la espera de circunstancias mejores somos nosotros mismos los que nos hemos organizado como grupo cooperativo.

2. Planteamiento y objetivos de la experiencia

Como decíamos nuestra experiencia como grupo surge de unos encuentros de formación. En ellos detectamos las carencias de nuestras bibliotecas escolares y nuestras dificultades formativas al respecto tras analizar las recomendaciones internacionales (IFLA, 2002) y nacionales (Bernal Macaya, A., Macías Pereira, C. y Novoa Fernández, C., 2011).

Así entre los objetivos que nos marcamos y reflejamos como grupo en el blog Bibliotecas Escolares en Red de Albacete (http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es) tendríamos:

- Configurar un grupo abierto y estable de docentes interesados en fomentar la lectura y las bibliotecas escolares en sus centros de referencia, facilitando el trabajo individual o de los equipos o comisiones de biblioteca respectivas mediante el trabajo cooperativo, la selección, producción y el intercambio de materiales, recursos y propuestas.
- Potenciar la configuración de las bibliotecas escolares como agente de dinamización de nuestros centros educativos; un centro de recursos para el aprendizaje y la investigación para la comunidad escolar que genere procesos de aprendizaje y mejora de la escuela.
- Mejorar la formación de los docentes implicados en la creación, gestión y dinamización de las bibliotecas escolares.
- Analizar y diseñar propuestas compartidas que faciliten su extrapolación a los distintos centros coordinados fomentando el trabajo de la lectura y la escritura, la educación literaria, el fomento de la lectura, la educación documental y el aprendizaje basado en proyectos.
- Compartir documentos, archivos e inquietudes relacionados con la lectura y las bibliotecas escolares para facilitar la labor como responsables de los Planes de lectura, escritura, investigación y biblioteca de nuestros centros.
- Necesidad de un trabajo sistemático, riguroso y con una base formativa adecuada. Por eso consideramos importante la formación y el diseño de proyectos anuales coordinados.
- Compaginar el acompañamiento presencial regular con el uso de herramientas digitales con el fin de equilibrar los beneficios y dificultades de dos enfoques existentes (presencial y online) en los procesos de trabajo colectivo.
- Potenciar vías y actuaciones de coordinación con otros agentes implicados en el fomento de la lectura, especialmente las bibliotecas públicas.

3. Metodología y desarrollo de la experiencia

En cuanto al enfoque y metodología de trabajo utilizado indicar que no somos un grupo fijo. Sí que contamos con un grupo de docentes que mantenemos el núcleo de las actuaciones, pero todos los años tenemos bajas e incorporaciones con lo que finalmente nos encontramos con una veintena de docentes

trabajando en las propuestas anuales de manera directa y otro grupo de "interesados" que se mantienen conectados a través de las plataformas online que usamos.

Lo primero que debemos dejar claro es qué concepción tenemos del grupo y ello lo refleja nuestro logotipo.

Ilustración 2. Logotipo del grupo



Concebimos la biblioteca escolar como nuestro espacio principal de acción, las consideramos centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. Sabemos que bien organizadas y dinamizadas se convierten en estímulo y recurso para el cambio, la renovación, la innovación y germen de nuevos proyectos. Son semilla de otra escuela posible. Para ello, nos formamos en metodologías de investigación que generen proyectos desde la BE hacia todo el centro.

La metodología del Aprendizaje basado en proyectos es un modelo coherente en el que nos formamos y que nos permite beneficiarnos al compartir todos los recursos que se generan de forma multidisciplinar. Consigue que el alumnado de un mismo centro y por ende de la ciudad, se interese e investigue cada año un mismo tema que culmina con actividades comunes el 23 de abril, Día del libro. Estas actividades cobran sentido y en muchos casos la participación en el Certamen del Libro Gigante, organizado desde la Biblioteca Pública del Estado y la Sección de libro, archivo y bibliotecas de Albacete, nos ofrece la oportunidad de crear un libro de gran formato que hace las veces de tarea y dosier final que recoge toda la información trabajada en las diferentes aulas. En ellas destaca sobre todo, trabajar los distintos géneros textuales y cada año, nuestras expectativas han ido aumentando.

La lectura -en papel y digital-, a través de libros y pantallas es nuestra finalidad. La concebimos en su diversidad de géneros y soportes, complementarios y no excluyentes; también desde su función de herramienta básica para aprender -lectura como necesidad- y como afición a promover -lectura como placer-. La lectura es diversa, importante en todos sus matices. Por ello, nos implicamos en acciones de fomento de la lectura, de formación de la competencia lectora y en actuaciones de formación y educación literaria. Tomamos como referentes, la formación de calidad que han recibido los miembros el grupo y le sacamos el máximo partido compartiéndola con los centros que lo desean, pues consideramos que dicha formación es casi siempre desinteresada, costosa y poco presente para los centros de formación de nuestra región.

Tenemos la idea de red, de trabajo cohesionado, coordinado, interdependiente; pues la fuerza de unos nos fortalece al resto y las dificultades de otros, nos mueven a trabajar para ayudarle. Una red presencial y virtual. Mediante nuestra red buscamos, seleccionamos, creamos, compartimos y difundimos recursos útiles a nuestros proyectos. En el blog -http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es- vamos recogiendo sesiones, trabajos y proyectos. Combinamos las sesiones presenciales con el trabajo con medios digitales (plataformas, herramientas y recursos). Así utilizamos Dropbox, Google drive, Issuu, Pinterest, Scoop.it, Facebook y Twitter principalmente.

Nos configuramos como grupo cooperativo, nuestro libro está abierto y tiene páginas con diferentes matices; nuestra dinámica no es rígida, los contenidos que nos fijamos y nuestro trabajo pretende cubrir

nuestras necesidades y las de nuestros centros. Estamos abiertos a cualquiera que quiera acercarse a nosotros y entendemos la diversidad como algo que nos enriquece, donde cada uno aporta en distinto grado, en función de sus posibilidades y donde todos pretendemos ayudarnos. Por eso, más que colaborar, buscamos cooperar.

Somos de albacete, capital y provincia, y nuestros centros están en este contexto o en sus cercanías. Creemos que es importante tener una zona de influencia delimitada. El factor de "proximidad" nos facilita el contacto presencial regular pero flexible y así nos podemos reunir una vez al mes para mantener la "calidez" y el factor humano que consideramos vital para nuestra motivación y trabajo.

Llevamos juntos desde el curso 2010-11. Nos reunimos mensualmente en distintos centros y en sus bibliotecas escolares con el fin de coordinar nuestros programas de centro. Anualmente establecemos unas líneas de trabajo, contenidos de formación, recursos y temática a trabajar.

La dinámica de trabajo planteada anualmente se caracteriza por:

1. En el mes de septiembre lanzamos la convocatoria para la primera reunión. Creamos un cuestionario online con Google Drive para recogida de datos de participantes y convocamos una primera reunión.
2. En septiembre establecemos calendario de reuniones:
    - Fijamos una sesión mensual a realizar en las bibliotecas escolares de los propios participantes.
    - Establecemos contenidos o temáticas de trabajo para cada una de ellas. Algunos ejemplos han sido (disponibles cada uno de ellos en el blog):
        - Gestión de bibliotecas con Abies.
        - Normativa y bibliotecas escolares.
        - Organización del espacio en la biblioteca escolar.
        - Uso de blogs para bibliotecas escolares.
        - Uso de tableros de Pinterest de manera cooperativa.
        - Tertulias Literarias Dialógicas con grupos escolares.
        - Organización de exposiciones en la BE.
        - Álbumes Ilustrados. LIJ.
        - Géneros textuales.
        - Proyectos documentales y aprendizaje basado en proyectos.
        - Taller de encuadernación japonesa.
        - Manejo de programas de diseño gráfico, de creación de películas, tipografías o grabaciones sonoras de calidad.
    - Organizamos grupos de trabajo por ejes como la formación de usuarios, la biblioteca digital o la temática anual.
3. De septiembre a enero buscamos, seleccionamos, diseñamos y recopilamos propuestas de actividades y tareas relativas a la temática elegida para desarrollar en nuestros centros durante los meses de enero a junio. Dicha temática se coordina con la Biblioteca Pública del Estado de Albacete y bibliotecas de la provincia y desde ella se convoca el Certamen provincial de Libros Gigantes que finaliza con la exposición durante la Fiesta del Libro (23 de abril) http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/search/label/libro-gigante. Hasta ahora hemos desarrollado los siguiente temas:
    - 2010-11: Los bosques.
    - 2011-12: Historias de la Historia.
    - 2012-13: ¿Quién eres y a qué te dedicas?
    - 2013-14: "Veo, toco, oigo, leo y siento el arte"
    - 2014-15: Cada biblioteca un misterio... ¡elemental, querido libro!
    - 2015-16: La mar (todavía sin determinar el lema).
4. Igualmente, a lo largo del curso, realizamos sesiones de formación según los intereses, necesidades o disponibilidades de los participantes. Las parcelas son tan amplias que van desde la formación de usuarios hasta los P.D.I., LIJ o TIC.

5. Durante el mes de febrero actualizamos nuestro archivo de lotes de lectura. Actualmente disponemos de más de 744 lotes organizados en una base de datos y que difundimos entre todos los centros para su préstamo inter-centros o a los clubes de lectura de las bibliotecas municipales. Para facilitar la búsqueda, se publica el listado ordenado bajo tres criterios: título, por autor y ubicaciones (biblioteca escolar depositaria) http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2014/12/nuevos-catalogos-colectivo-de-lotes-de.html
6. Al mismo tiempo, en las sesiones, reservamos tiempos para compartir e intercambiar el trabajo desarrollado a través de los distintos grupos formados. En los centros se pide el trabajo realizado sobre la temática y se lleva a las reuniones para compartirlo, desde Infantil hasta Secundaria y sin olvidar a los especialistas de todas las áreas. También se aportan documentos gráficos y se va creando un fichero compartido con los recursos elaborados que revierte a cada uno de los centros.
7. Gestión de la información:
    - Comunicación a través de Facebook (con una página y un grupo).
    - Documentos de texto a difundir en nuestros claustros. Para ello compartimos una carpeta de Dropbox en la que centralizar los documentos hasta el momento de su difusión en abierto.
    - Selección de recursos a través de tableros cooperativos de Pinterest. www.pinterest.com/BERED_Albacete/
    - Selección de enlaces en el repositorio de Scoop.it http://www.scoop.it/t/bibliotecas-escolares-de-albacete
    - Difusión a través del blog y el perfil de Twitter https://twitter.com/bibliotecasab
8. En el mes de mayo iniciamos el debate sobre las impresiones de la temática trabajada y se lanzan propuestas de nuevas acciones y tema de trabajo. En ellos se intenta combinar tanto la lectura de ficción como la lectura informativa con el fin de potenciar la adquisición de diversidad de fondos y mejorar el equilibrio en los catálogos de nuestras bibliotecas. Se consulta a los responsables de las bibliotecas municipales a través de una entrada del blog, de nuestro grupo de Facebook y del propio grupo en dicha red social que mantienen los bibliotecarios de la provincia de Albacete y en el que también participamos.
9. En el mes de junio se determina la temática del curso siguiente oídas todas las sugerencias y mediante votación. Igualmente se trazan algunas líneas de acción para el curso siguiente sobre ámbitos de mejora detectados en nuestros centros. Posteriormente se difunde. Evaluamos el curso y lo despedimos con una comida.
10. Durante el verano y principios de septiembre empezamos a crear los elementos y a buscar y seleccionar información para iniciar el curso siguiente. De esta forma, hemos conseguido que bastantes centros pasen de, simplemente programar actividades inconexas de fomento o dinamización lectora, a plantear planes de acción; y así tengan PLEIB aprobados por sus claustros, con sus documentos de gestión, funcionamiento y evaluación, y, progresivamente se configuren equipos de trabajo que se dedican a la formación de los alumnos y compañeros docentes desterrando de sus centros educativos ideas anticuadas de biblioteca que tenía la comunidad educativa; compartiendo y potenciando su uso y concepción como centro de recursos de interés y agente de referencia en la acción educativa.

Ilustración 3. Ejemplos de carteles para temáticas





4. Resultados

Una de nuestras finalidades como grupo ha sido facilitar el trabajo que individualmente o, en el mejor de los casos. mediante equipos o comisiones de biblioteca se ha hecho en los centros educativos. El trabajo de manera cooperativa ha generado diversidad de buenas prácticas a nuestro alrededor. Prueba de ello son algunos de los LOGROS CONSEGUIDOS:

La obtención del Sello de Buena Práctica Iberoamericana otorgado por el Centro Virtual Leer.es en el mes de abril de 2014 http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2014/05/tenemos-el-sello-buena-practica.html

Ilustración 4. Somos Sello Buenas Prácticas de Leer.es de abril de 2014



Los dosieres temáticos difundidos en el blog como por ejemplo con el tema “Detectives y misterios” y bajo el lema “Cada biblioteca un misterio... ¡Elemental querido libro!” http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/p/recursos-tema-2014-15-misterios-y.html que se difunden en abierto para su uso por todos los centros que lo deseen.

El volumen de lotes de lectura compartidos a disposición de los centros, clubes de lectura y bibliotecas que los soliciten (más de 750 lotes de literatura infantil y juvenil) http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2014/12/nuevos-catalogos-colectivo-de-lotes-de.html y que se facilitan de manera gratuita.

La implementación de experiencias positivas de unos centros a otros, como el caso de las "guías de lectura", las "exposiciones temáticas", la convocatoria de "certámenes de poesía" o la creación de las "maletas viajeras" http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/search/label/maletas%20viajeras

Algunos de los "libros gigantes" generados al amparo del Certamen de Libro Gigante de la Fiesta del Libro en Albacete en sus diversas ediciones http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/search/label/libro-gigante y que son muestra del trabajo dinamizado en los diferentes centros con la participación e implicación de las diversas aulas, docentes, alumnos y familias.

La diversidad de tableros de Pinterest con recursos organizados en nuestro perfil por diversos miembros del grupo https://www.pinterest.com/BERED_Albacete/

La generación de sesiones de formación y difusión de recursos: uso de blogs, http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2013/10/el-uso-de-los-blogs-en-las-bibliotecas.html, diseño y desarrollo de tertulias literarias http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/search/label/tertulias%20literarias

El número de blogs que se han creado al amparo de las bibliotecas escolares en nuestro entorno y que hasta hace unos años eran inexistentes http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/p/miembros-del-grupo-escolares-en-red.html

Y todo ello es fruto, como decimos, del trabajo en equipo. En relación por tanto a las aportaciones e implicaciones prácticas podemos señalar que los aspectos que nos fortalecen son:

- Liderazgo claro y cada vez más compartido.
- Motivación por el fomento por la formación entre iguales pero a la luz de las propuestas de expertos.
- Corresponsabilidad en las acciones y participación democrática.
- Apoyo entre iguales y respeto a los diferentes ritmos tanto a nivel presencial como online.
- Flexibilidad en las actuaciones.
- Gestión abierta y democrática de la información.
- Selección y/o generación de materiales a utilizar.
- Con un proyecto común anual que repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de la zona.
- Abiertos al contexto, sobre todo a la coordinación con otras bibliotecas escolares y públicas.

Sin embargo, tenemos claro que de la misma manera, desde nuestro punto de vista, existen unas nítidas y concretas dificultades existentes a nuestra labor como nos suponen:

- La ausencia de un liderazgo y apoyo institucional claro y estable que ofrezca líneas de actuación a largo plazo, genere recursos útiles y asesoramiento permanente.
- La falta de una legislación estable por la creación, configuración y mejora de las bibliotecas escolares dando, a su vez, cobertura a las acciones y necesidades de los equipos de biblioteca y planes de lectura en los centros evitando así la subjetividad de las decisiones de los equipos directivos.
- En esa misma línea, la constante necesidad de buscar el respaldo en algunos claustros por la falta de cobertura y justificación legal de la existencia de equipos o comisiones de biblioteca con reconocimiento profesional.
- Importancia de contar con unidades de asesoramiento y apoyo estable a nivel regional y provincial que, con personal cualificado de manera específica, establezca canales y estrategias para la mejora de los centros y la implementación de buenas prácticas mediante el acompañamiento a los mismos.
- La deficiente formación en competencia digital de muchos docentes lo que impide la correcta gestión informatizada de las bibliotecas escolares así como su progresiva configuración como bibliotecas digitales inmersas en un mundo tecnológico.
- La escasez de apoyo en recursos económicos y materiales lo que implica una deficiente dotación de las bibliotecas y la necesidad de buscar o rogar partidas presupuestarias que garanticen la adecuada renovación y equilibrado en los fondos documentales, el diseño y puesta en marcha de planes,

campañas y actuaciones de fomento de la lectura; la adquisición y/o renovación pertinente de recursos informáticos y audiovisuales; la edición de materiales de calidad como apoyo a la biblioteca escolar, etc.

- La necesidad de sistematizar más los procesos evaluativos en torno a los planes de lectura y biblioteca escolar en los centros y actualizando los estudios de campo sobre la realidad actual.

5. Conclusiones

En conclusión, la presente experiencia aporta un valor añadido al ámbito de las bibliotecas escolares y la creación de redes de apoyo en dicho ámbito pues, son pocas las experiencias de las que se tiene conocimiento para, sin apoyo institucional explícito, establezcan canales y vías de cooperación y coordinación entre centros educativos y, a su vez, con otras entidades del entorno.

Creemos que el éxito de esta experiencia viene dado por la concepción comunicativa de la educación que mantiene el grupo, dando un paso más respecto a anteriores concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y siendo coherentes con la actual sociedad de la información (Vygostky, Habermas, Chomsky). De esta forma, el rigor científico le hace al grupo más fuerte, coherente y realista. Así entendida la formación docente, todo el mundo tiene voz y voto, por lo tanto, todos se sienten importantes pues todas las propuestas son bien recibidas. Y como avanzamos en el tiempo, cada año nuestras expectativas aumentan. Este curso, de hecho, hemos lanzado nuestra propuesta a Institutos y universidades con el propósito de llegar a todas las capas y el alumnado de nuestra provincia pueda ver continuidad en su formación.

Como hemos señalado en el apartado anterior las dificultades están ahí, también los logros. De ahí que, al amparo de las últimas directrices internacionales (IFLA, 2015) y las nuevas corrientes (García Guerrero, 2015) sea necesario seguir avanzando en crear y/o consolidar redes de apoyo al fomento de la lectura y las bibliotecas escolares desde la diversidad de estructuras educativas.

Y así lo hemos recogido en nuestro blog (Garrido, 2014):

1. Configuración en el centro de una biblioteca escolar bien organizada, según parámetros normalizados y en condiciones adecuadas de espacio.
2. Configuración de equipos de trabajo con adecuada formación y motivación; dispuesto a realizar un análisis en profundidad de la situación de partida con la participación del Equipo directivo.
3. Equilibrado de la colección según orientaciones internacionales respecto a los fondos librarios y no librarios, de ficción y de información; dando respuesta a todas las áreas y sensibilidades. Compensando diferencias y potenciando la catalogación y gestión informatizada de todo el fondo.
4. Elaboración de documentos organizativos y programáticos contextualizados en el centro educativo, aprobados por los Consejos Escolares e incluidos en los proyectos de centro.
5. Elaboración de un programa de fomento de la lectura y educación literaria en todos los centros.
6. Elaboración de un programa de formación de usuarios y competencia en el uso de la información.
7. Conformar estrategias de implicación internas en el centro: docentes, familias y alumnos.
8. Diseñar una línea de expansión de la biblioteca escolar como mediadora en la sociedad en red, configuración de la biblioteca2.0 con herramientas digitales y fortaleciendo así la acción de la biblioteca escolar no solo a nivel físico sino también, y si cabe más importante, a nivel ubicuo mediante su configuración como biblioteca digital.
9. Participar como centro y biblioteca escolar en la configuración de redes de agentes dinamizadores con otros centros, bibliotecas escolares, bibliotecas municipales, administraciones, servicios públicos y privados... crear una red de colaboración que configure progresivamente planes de lectura municipales.

Referencias bibliográficas

Baró, M. y Mañà, T. (coords.) (1996). La situación de las bibliotecas escolares en España: estudio a nivel nacional coordinado por ANABAD y FESABID y Ministerio de Cultura. En Educación y biblioteca (71), 7-16.

Bernal, A., Macías, C. y Novoa, C. (coord.). (2011). Marco de referencia para bibliotecas escolares. Madrid: Ministerio Educación. Disponible en: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Marcoreferenciab escolares.pdf

García Guerrero, José (2006). Hacia la configuración de la red profesional en el ámbito de las bibliotecas escolares: la creación de zonas educativas de cooperación bibliotecaria. En: Figueredo Vecino, S. y Casildo Macías Pereira, C. (2006). Actas de las II Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura. Mérida (Badajoz): Consejería de Educación, 89-101. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11162/28196

------- (2015): Bibliotecas escolares con futuro. Colección Lectyo textos. Fundación Germán Sánchez Ruiperez. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/story/Lectyo-publica-Bibliotecas-escolares-con-futuro-de-Jos-Garca-Guerrero_5586

Garrido Argandoña, José Manuel (2014). ¿Cómo están las bibliotecas escolares? ¿Cómo pueden estar? Recuperado 30 de agosto de 2015, de: http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2014/01/como-estan-las-bibliotecas-escolares.html

González Palencia, Óscar (2005). Las bibliotecas escolares en Castilla-La Mancha. En IDEA-La Mancha: revista de Educación de Castilla-La Mancha (2), 271-280. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11162/93663

IFLA/UNESCO (2002). Directrices de la IFLA/UNESCO para la Biblioteca escolar. UNESCO. Recuperado de: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

International Federation of Library Associations [IFLA] (2015). IFLA School Library Guidelines. [Directrices de la IFLA para la biblioteca escolar] Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

Marchesi, Álvaro y Miret, Inés (dirs.) (2005). Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA. Recuperado de: http://cilij.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/213-1-Estudio%20de%20campo.pdf

Miret, Inés (dir.) (2011). Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011 Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/4382-1-BE%20estudio.pdf

Ortiz-Repiso Jiménez, V.; Camacho Espinosa, J.A. (2004). Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: ¿colaboración, cooperación o integración en una red conjunta?: realidad y propuesta para la comunidad de Castilla-La Mancha. En: Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. La biblioteca pública: compromiso de futuro: actas / II Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas 2004, 17-19 de noviembre. Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Información y Publicación, 112-120 Recuperado de: http://hdl.handle.net/10421/730

------- (2004, marzo). Radiografía de las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha. En Revista Educar en Castilla-La Mancha (22), 3-9. Recuperado de: http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93167/00620073000506.pdf?sequence=1

------- (2005). Las Bibliotecas Escolares de Castilla-La Mancha y sus usuarios. Estudio de la situación durante el curso 2002-03. En Educación y biblioteca (146), 118-133. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119166/1/EB17_N146_P118-133.pdf

La BECREA "Juan Leiva". El fomento de la lectura desde la web social

Andrés Pulido Villar

Responsable de la biblioteca escolar "Juan Leiva". IES Vega del Guadalete. La Barca de la Florida. Cádiz

andrspulido@gmail.com

Resumen:

La biblioteca escolar ha de adecuarse a la sociedad de la información y ocupar un puesto de privilegio en la institución educativa como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, para llevar a cabo este cometido debe incorporarse al entorno digital y el establecer nuevas dinámicas de trabajo. Asimismo la presencia en la web social le abre un amplio abanico de posibilidades para las acciones de fomento de la lectura y la escritura.

En esta comunicación se presenta la experiencia de la biblioteca escolar "Juan Leiva" en el fomento de la lectura y la escritura mediante la utilización de una extensa variedad de herramientas de la web social. En primer lugar se expone el proceso de transformación de la biblioteca del centro educativo que en breve tiempo se ha proyectado a un entorno virtual personalizado y contextualizado, un ecosistema digital que proyecta programas, servicios y actuaciones en la red. En segundo lugar se describen las acciones más destacadas del programa de fomento de la lectura, centradas tanto en el itinerario lector, resultado del consenso entre las distintas áreas y departamentos, como en el plan de lectura. Y, en tercer lugar, se explica el procedimiento de incorporación de lo digital al universo de la lectura, con el empleo de plataformas y herramientas de la web social que ayudan a desarrollar la educación literaria y contribuyen a la competencia lectora. En este programa de fomento de la lectura alumnado y profesorado adoptan el papel de prosumidores en tanto que la biblioteca escolar participa como mediadora creando servicios de información específicos.

Por último, se destaca la valoración positiva de esta práctica lectora de disfrute y compartida en la red a través de comentarios y recomendaciones, tal como muestran los resultados de la encuesta sobre uso de la biblioteca escolar y la hora de lectura recogidos en la memoria de autoevaluación de fin de curso.

Palabras clave: Fomento de la lectura; web social; itinerario lector; plan de lectura; competencia lectora.

Keywords: Promotion of the reading; social web; reading itinerary; plan of reading; literacy competence.

1. Introducción

La biblioteca escolar, como recurso educativo fundamental en la escuela del presente y del futuro, se encuentra ligada a un entorno social en proceso de transformación, a una sociedad hiperconectada, hiperinformada, pero a su vez hiperinfoxicada (Marquina, 2013). La tecnología, internet y sus herramientas han cambiando las bibliotecas de nuestros centros escolares.

En esta nueva sociedad hallamos tres elementos que están obligando a las bibliotecas escolares a encontrar nuevas formas de realizar sus funciones (Durban, García, Pulido, Lara & Olmos, 2013). En primer lugar la aparición de un nuevo ecosistema comunicativo e informacional ha conducido a la biblioteca escolar a centrar su labor no tanto en la colección, sino en las acciones de filtro y redistribución de contenidos, como agente mediador, para articular servicios, programas o proyectos específicos. En segundo lugar la aparición de nuevas prácticas comunicativas, unidas a la utilización del espacio virtual como entorno social y comunicativo, ha propiciado que la biblioteca escolar pueda expandirse en la red para extender sus acciones más allá del entorno presencial. Y, en tercer lugar, la existencia de nuevas prácticas lectoras por la presencia de la cultura digital en el universo de la lectura provoca en la biblioteca escolar la introducción de nuevos comportamientos y formas de leer en sus acciones de fomento de la lectura.

Por tanto el cambio en el modelo de biblioteca escolar se produce por su incorporación al entorno digital. Ello crea nuevas dinámicas de trabajo, sin modificar sus funciones, claramente vinculadas al proyecto educativo del centro. La biblioteca adquiere su sentido de CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje) en cuanto que ofrece a la comunidad educativa, como agente mediador, servicios de información y programas específicos.

Uno de estos programas específicos es el fomento de la lectura y apoyo al tiempo de lectura. En los textos legales educativos más recientes se vincula el trabajo de la biblioteca escolar a la promoción lectora. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 113 recoge, sin modificación alguna de la ley anterior, Ley Orgánica2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que "las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura" (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). En Andalucía, si hacemos referencia al texto legal más reciente, las Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, indican que las bibliotecas "Son espacios para la lectura, propiciadores de experiencias gratas de encuentro y convivencia con los libros y con los recursos culturales en general" (Junta de Andalucía, 2013, p.1). Así pues, tanto desde el ámbito estatal como autonómico, queda patente la relación entre biblioteca y fomento de la lectura.

Para llevar a cabo esta misión la biblioteca escolar, dentro de la política de lectura del centro o de su proyecto de lectura, deberá configurar un marco general de actuación con actividades de lectura y escritura cuyo repertorio es muy amplio (García, 2012). En el marco de la política de gestión de contenidos la biblioteca tendrá que atender al desarrollo del hábito lector en el tiempo de lectura dedicado semanalmente (García, 1999) mediante la provisión de títulos del itinerario de lectura del centro, como partícipe en la configuración del mismo.

Evidentemente, cuando nos referimos a fomento de la lectura, no estamos hablando solo de educación literaria, de la que se encargará el profesor especialista, sino que se ha de promocionar todo tipo práctica lectora, desde textos literarios hasta textos especializados, científicos e informativos. Asimismo la biblioteca escolar tiene que tener en cuenta la lectura selectiva, característica del contexto digital, como la lectura analítica, reflexiva o de disfrute (Durban & García, 2013). Por otra parte, deberá atender a los nuevos comportamientos lectores y escritores que han propiciado los cambios tecnológicos Este hecho debe entenderse como una oportunidad y no como una desventaja para el fomento de la lectura, educando en estas nuevas habilidades con el fin de evitar la brecha digital.

En definitiva, la escuela, y la biblioteca por extensión, han de contribuir a la creación de personas contagiadas por el "hábito lector", tal como comenta García (2012):

La escuela del siglo XXI no puede ser la responsable de la desafección del alumno hacia la lectura, ni vivir de espaldas a la lectura como instrumento de desarrollo humano. La escuela, la biblioteca escolar, ha

de convertirse en la generadora de oportunidades y experiencias lectoras gratas al sentir y a la memoria de los alumnos, en la culpable de la afición de leer de las futuras generaciones de andaluces, en la promotora de ambientes de lectura que construye lectores competentes, en la causante de que a la lectura se le otorgue cada vez más valor social y formativo, en la provocadora, también, en alguna medida, de la proliferación de casos de lectores apasionados por la lectura. (p. 18)

2. Planteamiento y objetivos

El planteamiento de nuestra comunicación es mostrar cómo la biblioteca escolar puede, a través de un ecosistema digital, implementar distintos recursos de la web social para el fomento de la lectura.

Las prácticas lectoras realizadas hasta el momento en nuestro centro educativo evidenciaban varios problemas. La descoordinación entre los diferentes departamentos a la hora de establecer los títulos de lectura para el alumnado y la ausencia de directrices comunes que marcaran la política lectora eran dos de los obstáculos más destacados. A ello se unía que la biblioteca escolar no era un recurso relevante ni para la docencia ni para el desarrollo del proyecto educativo (García, 2011), ya que no ofrecía servicios, recursos o programas de forma estable.

En cuanto a los objetivos nos plantemos explicitar:

- El proceso de transformación de la biblioteca escolar y su expansión en la red como apoyo al programa de fomento de la lectura.
- La creación de espacios virtuales para la expresión de experiencias lectoras y escritoras.
- La consolidación del papel de la biblioteca escolar como espacio de lectura y educación informacional y digital.
- El desarrollo del hábito de lectura del alumnado como fuente de disfrute, enriquecimiento personal y conocimiento del mundo.
- La visibilidad de las acciones de fomento de la lectura de la biblioteca escolar en la comunidad educativa.
- La implicación del profesorado y el alumnado en el fomento de la lectura, sin olvidar el papel de las familias.

En suma, el objetivo fundamental de esta comunicación es exponer los cambios e instrumentos que la biblioteca escolar "Juan Leiva" del IES Vega del Guadalete ha utilizado para llevar a cabo una experiencia lectora implementada con la web social.

3. Metodología y desarrollo de la experiencia

Nuestra comunicación analiza, en un primer momento, la situación y el proceso de transformación de la biblioteca escolar desde el año 2006 hasta la actualidad. A continuación este mismo análisis se aplica a los elementos del proyecto lector implicados en el fomento de la lectura y, por último, se describen las herramientas de la web social creadas por la biblioteca que han permitido fomentar las prácticas lectoras y escritoras del alumnado.

No obstante, antes de explicar el desarrollo, conviene contextualizar la experiencia.

En cuanto al entorno socio-económico y cultural, el Instituto de Enseñanza Secundaria "IES Vega del Guadalete" se ubica en La Barca de la Florida, entidad menor del municipio de Jerez de la Frontera (Cádiz). De entre los padres, un 95% tiene solo los estudios primarios y son muy pocos los que disponen de estudios de bachillerato o universitarios. Casi el 100% de las madres son amas de casa, mientras que los padres suelen ser campesinos, albañiles, camareros y pensionistas. No existen tampoco grandes desequilibrios económicos entre el alumnado del Instituto, de manera que el nivel familiar alcanza la media provincial. La Barca de la Florida se destaca como centro de la comarca, no sólo en el aspecto geográfico, sino también en el laboral, sobre todo en el sector servicios.

En el IES "Vega del Guadalete" se imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria y

bachillerato, además del ciclo formativo de grado medio "explotación de sistemas informáticos". En el curso 2014/15 hemos contado con 48 profesores y 520 alumnos.

Si atendemos a las prácticas lectoras y escritoras, extraemos cuatro conclusiones de una cuesta realizada al alumnado del centro en el curso 2007/08, fecha de inicio de las actuaciones.

Lectura y libros en el ámbito familiar

En las familias de nuestro alumnado no existe un hábito lector en un alto porcentaje, aunque la lectura es más frecuente por parte de la madre. La visita a librerías es ocasional, pero la familia les suele comprar libros a sus hijos e hijas, especialmente a estas últimas. La biblioteca familiar es escasa, en secundaria ronda los 60 ejemplares por alumno/a y entre el alumnado de bachillerato aumenta esta cifra. Un tercio de la biblioteca familiar está compuesta por libros de temas apropiados para su edad.

Tipos de lecturas

Las lecturas más frecuentes en 1º y 2º de secundaria son títulos de literatura juvenil y cómics. Los libros documentales e informativos son de uso y lectura más frecuente entre el alumnado de bachillerato.

Tiempo dedicado a la lectura

En secundaria el tiempo dedicado a leer por placer es bastante bajo. Existe en este nivel un 25% del alumnado que no dedica ningún tiempo y el 75% restante muy poco (menos de una hora semanal). Es bastante significativo que las alumnas dediquen aproximadamente el doble de tiempo a la lectura que los alumnos. En bachillerato las cifras cambian: aumenta el tiempo de lectura y ambos sexos le dedican un periodo similar (de dos a tres horas).

Gusto por la escritura

En este apartado los datos son bastantes diferentes según el nivel de secundaria que tomemos como referencia. En los dos primeros cursos de secundaria más de la mitad del alumnado muestra gusto por la escritura, pero mayoritariamente son chicas cuyas preferencias son las cartas, los sms, los correos y los poemas. En 3º y 4º de secundaria no existe esta diferencia tan acusada entre sexos por la palabra escrita y se introducen otras clases de textos: diarios y pequeños relatos. En bachillerato la mayoría escribe, especialmente correos electrónicos y sms (recordemos que en la fecha de la encuesta no estaba tan extendido el uso de teléfonos móviles de última generación).

En el desarrollo de la experiencia hemos tenido en cuenta tres ejes principales de trabajo:

El primer eje es la biblioteca escolar "Juan Leiva" (https://about.me/bibliotecajuanleiva) como agente fundamental en el fomento de la lectura. Era imprescindible disponer de una biblioteca con un grado óptimo de desarrollo para que pudiese articular, en cuanto a la lectura, la política documental (selección de textos y materiales de lectura), la coordinación y planificación del itinerario lector, y la realización de un programa general de fomento de la lectura. Ello exigió el análisis de nuestra situación y afrontar un plan de trabajo para alcanzar una situación estable en los servicios, recursos y programas (García, 2011).

En una primera fase el centro educativo participó en el Plan de Lectura y Bibliotecas de la Junta de Andalucía (2006/09) y se inició la transformación de nuestra biblioteca en distintos frentes: formación del profesorado en el manejo de ABIES, remodelación y acondicionamiento del espacio físico, puesta en marcha de los servicios básicos, adecuación de la colección, creación de un servicio de publicaciones (guías de lectura) y acciones generales de extensión cultural y fomento de la lectura.

En una segunda fase (2010/15) se intervino en la política de lectura del centro, se editaron boletines informativos y se comenzó a trabajar la identidad digital de la biblioteca (https://www.thinglink.com/scene/575006789364350978) con la creación de varios espacios en la web social.

Entre ellos destacamos:

- Blog de animación lectora “Más que Libros” (http://msquelibros.blogspot.com.es/) (octubre, 2008)
- Portal digital (http://biblio.iesvegadelguadalete.es/) (enero, 2013)
- Redes sociales: Twitter (@msquelibros) (octubre, 2009) y Facebook (https://www.facebook.com/pages/Biblioteca-Escolar-Juan-Leiva-IES-Vega-del-Guadalete/316464275086954) (marzo, 2012)

La creación del Departamento del Proyecto Lector y de la Biblioteca Escolar en el curso 2010/11 supuso una nueva etapa en el camino de renovación permanente de nuestra biblioteca. Este proceso de transformación ha quedado reflejado en varios documentos (Pulido, 2012).

El segundo eje es el proyecto de lectura del centro en cuanto que se trata del documento que recoge las estrategias para la mejora de la competencia lingüística del alumnado. Nos centraremos en la línea de actuación del proyecto lector que hace referencia al fomento de la lectura. Para ello vamos a guiarnos por varias preguntas.

1. Qué leer. En el marco de la política documental, la biblioteca escolar coordinó la configuración del itinerario de lectura del centro aprobado en el seno del equipo técnico de coordinación pedagógica, previo consenso de las distintas áreas.

Este acuerdo nació de la necesidad de desterrar itinerarios de lectura excesivos para el alumnado, realizados fuera del tiempo escolar y sin participación de la biblioteca escolar en su configuración y en la selección y adquisición de materiales. El itinerario se acuerda y revisa a principio de cada curso escolar con el fin de que la biblioteca escolar disponga de tiempo suficiente para ampliar el fondo lector. En él se recogen, por nivel educativo y por curso, las lecturas de carácter extensivo que se realizan durante todo el año y comprende textos literarios, recreativos e informativos. Incluye las obras del "canon escolar" (Cerrillo, 2013, p. 10), obras literarias, normalmente clásicas, apropiadas por su calidad que se encargan de la formación del lector literario.

El itinerario se rige por cinco principios: consenso (participan en su configuración todos los departamentos), equilibro (alberga un número lógico de títulos en cada uno de los niveles educativos), heterogeneidad (cuenta con variedad en cuanto a la naturaleza, tipología y temática de los títulos), graduación (los títulos presentan diferente nivel de dificultad) y flexibilidad (las lecturas son revisadas cada cierto tiempo).

Recientemente se ha establecido como instrumento de seguimiento el pasaporte lector, documento en el que se registran los títulos leído por el alumnado a lo largo de toda la educación secundaria.

2. Cómo leer. La lectura extensiva se abordó de tres formas en función del curso y etapa educativa. En 1º y 2º de educación secundaria se plantea una lectura personal y de motivación. El alumnado elige títulos (libros de ficción, informativos o divulgativos, cómics...) a partir de la colección de la biblioteca. En 3º y 4º de educación secundaria se conjuga la lectura libre junto con los títulos propuestos por los departamentos y guiados por la mayor interdisciplinariedad posible. En bachillerato se atiende a las lecturas marcadas por los departamentos.

3. Cuándo leer. La lectura en los cursos de la educación secundaria obligatoria se realiza en horario lectivo. Se arbitra un calendario de ocupación de la biblioteca escolar para esta actividad. En caso de coincidencia de dos grupos a la misma hora, uno lee en el aula y otro en la biblioteca. Para ello cada grupo dispone de una caja (cajas viajeras) con sus libros. En 1º y 2º de educación secundaria se realizan dos sesiones de lectura semanal: la primera de ellas en una hora de Libre Disposición (Decreto 231/2007, 2007) y la segunda hora entre las distintas materias del currículo a partir de un calendario anual (de octubre a mayo) que se hace público para el profesorado y alumnado (http://es.scribd.com/doc/78456047/Horario-Plan-Lector-1º-y-2º-de-ESO)

4. Dónde leer. La biblioteca escolar es el espacio más adecuado para consolidar el hábito lector. Los materiales de lectura se ubican en las estanterías (ordenados según la CDU), aunque también se ha habilitado una exposición permanente, que ofrece al alumnado las novedades, y una estantería con títulos clasificados temáticamente.

El tercer eje, objeto específico de nuestra comunicación, es la utilización de plataformas y herramientas de la web social para implementar las actuaciones lectoras y escritoras. Estos instrumentos potencian las acciones de proyección e interacción con todos los usuarios de la comunidad educativa. De igual forma, los medios sociales posibilitan la inclusión en las prácticas lectoras y escritoras componentes creativos y lúdicos que se basan en la relación, participación y creación, aspecto este último muy significativo, ya que el alumnado se transforma en "prosumidor" con una actitud proactiva (Durban et al., 2013).

En este sentido menciona también Durban et al. (2013) que la biblioteca escolar desempeña su misión de formar al alumnado y al profesorado en el acceso a la información en una doble vertiente. Por una parte forma y hace autónomo al usuario en el acceso a la información en el espacio virtual y, por otra, filtra, selecciona y difunde información pertinente en apoyo de servicios y programas, en nuestro caso del programa de fomento de la lectura.

La BECREA "Juan Leiva" dispone de un ecosistema digital de apoyo a la lectura estructurado en tres tipos de espacios atendiendo a su finalidad:

1. Espacios virtuales para las acciones de animación lectora y para la expresión de experiencias lectoras.

a) Animación lectora. El blog "Más que libros" (http://msquelibros.blogspot.com.es), sello "Buena Práctica Iberoamericana Leer.es" (abril, 2013) en la categoría de bibliotecas escolares, es un espacio abierto al mundo de la cultura. Cercano a las mil entradas, en él predominan las recomendaciones de lecturas de variada temática (con especial interés en el cómic), cinematográficas e incluso musicales.

Con la misma funcionalidad recurrimos a las redes sociales. No obstante la inmediatez y el poder de penetración con la que difunden novedades, encuentros literarios, recomendaciones y actividades las convierten en instrumentos idóneos para contactar con nuestros usuarios. Tanto los perfiles de Twitter @msquelibros(https://twitter.com/msquelibros) como Facebook (https://www.facebook.com/pages/Biblioteca-Escolar-Juan-Leiva-IES-Vega-del-Guadalete) y Youtube (https://www.youtube.com/user/Bibliotecajuanleiva) son tres cauces que aportan este valor añadido.

Reseñable en este sentido es pinterest (https://es.pinterest.com/)por su polivalencia, ya que aúna característica de una red social con la curación de contenidos (filtración y selección de recursos de la web). El perfil de pinterest de nuestra biblioteca (https://www.pinterest.com/BiblioJL/) presenta en paneles virtuales colecciones de títulos clasificados temáticamente y las novedades anuales.

b) Experiencias lectoras. El alumnado y la comunidad educativa se encuentran en las plataformas digitales para compartir lecturas realizadas de forma individual o en grupo. El blog de nuestro club de lectura (http://clubdelecturavegadelguadalete.blogspot.com.es/) es un punto de encuentro virtual que estimula la afición lectora de una serie de alumnos y alumnas en torno a un mismo libro. Nace a partir de encuentros presenciales que se complementan y prolongan en la web social.

Diferente en su concepción es el blog "Recomendaciones lectoras" (https://recomendacionesdelectura.blogspot.com), puesto que es el propio alumnado quien construye en la red un discurso multicanal y transmedia "donde saltan de lo textual a lo visual o a lo audiovisual rápidamente" (Durban et al., 2013. p. 203) a partir de su experiencia lectora. Para ello alumnas y alumnos actúan de redactores en el propio blog a partir de sus reseñas, con lo que la biblioteca escolar también da cabida a la alfabetización informacional y digital.

2. Espacios virtuales para la difusión de la colección de la biblioteca. Responden estos espacios a la necesidad de gestionar la colección permanente de la biblioteca escolar. La BECREA "Juan Leiva" dispone de BiblioWeb (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700482/biblioweb/mod/Busqueda/), un catálogo online (OPAC) para las centros escolares de Andalucía. Permite a la comunidad educativa hacer búsquedas globales y selectivas que pueden exportarse a PDF, y conocer si los títulos están disponibles o prestados, entre otras funcionalidades. Asimismo la biblioteca oferta un catálogo virtual exclusivo para los cómics, "Cómics en nuestra biblioteca" (http://comictecabibliotecajuanleiva.blogspot.com.es/), cuya finalidad es presentar los cuatrocientos títulos de los que disponemos en la actualidad.

3. Espacios virtuales para el acompañamiento lector. Se engloban en los servicios de información específicos para la programación docente y el trabajo en el aula (Durban, 2013). Funcionan como entornos en la red que apoyan el trabajo del alumnado y del profesorado en la lectura aportando recursos, enlaces y orientaciones.

a) Itinerario de lectura digitalizado. (http://bibliotecajuanleiva.wix.com/itinerario-lector). Ya hemos hablado anteriormente sobre la importancia del itinerario lector. Consideramos interesante presentar el itinerario en un contexto digital con el fin de seleccionar aquellos recursos tanto de la biblioteca como de la web que resultaran adecuados para el acompañamiento lector como guías, películas, páginas web, reseñas, libros y recursos TIC. A través del itinerario lector digitalizado la comunidad educativa tiene acceso a todos los materiales de lectura ordenados por nivel educativo, implementado con los recursos mencionados.

b) Entornos informacionales específicos. "Materiales de lectura para las áreas del currículo" (https://sites.google.com/site/materialesparaleer/) es una página web que parte de un requerimiento del profesorado y se realiza para atender a su formación en el fomento de la lectura. La selección de materiales, en diversos formatos, se lleva a cabo en función de las áreas. Además como apoyo y complemento al trabajo de la lectura en el aula la biblioteca aporta otros entornos informacionales centrados en distintos títulos, literarios y divulgativos (http://es.padlet.com/bibliotecajuanl/entornos).

4. Espacios virtuales para la difusión de publicaciones. En el repositorio digital de nuestra biblioteca (https://sites.google.com/site/msquelibros/) se presentan, entre otros, materiales elaborados para los encuentros literarios y guías de lectura destinadas a la comunidad educativa. Estas últimas recurren a los códigos QR como un medio de vincular la información impresa al mundo digital.

En definitiva, todas las acciones y espacios virtuales que hemos descrito tienen el objetivo esencial de generar los ambientes, las experiencias y los entornos para el aprecio de la lectura. "Hay que promocionar la lectura a través de su práctica, de desarrollar prácticas lectoras. Se trata de iniciar y asentar la práctica de la lectura. Hemos de provocar que nuestros alumnos lean y proporcionarles tiempos, materiales y espacio para ello de manera sistemática para poder así afianzar hábitos lectores." (Durban & García, 2008, p. 58)

4. Resultados

El seguimiento que realizamos desde hace varios años de esta experiencia arroja resultados positivos, tanto cualitativos como cuantitativos. En las últimas memorias de autoevaluación, y especialmente en la del curso 2014/15 (Pulido, 2015), alumnado y profesorado apuntan datos interesantes.

Desde el punto de vista cuantitativo ha aumentado de forma considerable el número de títulos leídos por el alumnado:

Tabla 1. Número de títulos leídos por el alumnado de 1º y 2º de ESO en la hora de lectura

Títulos	Número de alumnos y alumnas	Porcentaje
Entre 1 y 5	36	34%
Entre 5 y 10	44	42%
Entre 10 y 20	24	23%
Más de 20	2	2%

Fuente: Pulido Villar, A. (Junio de 2015). Memoria Anual de Autoevaluación. Departamento de la biblioteca escolar y del proyecto lector. Biblioteca Escolar Juan Leiva.

Incluso se ha diversificado la tipología de los textos (Tabla 2). De una situación inicial en la que se ofrecían y se leían exclusivamente textos literarios, se ha ampliado el abanico con clara preferencia por el cómic y el avance de los libros de contenido informativo y divulgativo.

Tabla 2. Tipología de textos leídos por el alumnado de 1º y 2º de ESO en la hora de lectura

Tipología	Número de alumnos y alumnas	Porcentaje
Narrativa	47	31,33%
Poesía y teatro	20	13,33%
Cómics	67	44,66%
Libros informativos y divulgativos	16	10,66%

Fuente: Pulido Villar, A. (Junio de 2015). Memoria Anual de Autoevaluación. Departamento de la biblioteca escolar y del proyecto lector. Biblioteca Escolar Juan Leiva.

La biblioteca se ha convertido en esta hora en el espacio preferido para la lectura relajada, en silencio y por puro placer.

Tabla 3. Espacio preferido para la lectura por el alumnado de 1º y 2º de ESO en la hora de lectura

Espacio	Número de alumnos y alumnas	Porcentaje
La biblioteca escolar	87	82%
La clase	19	18%

Fuente: Pulido Villar, A. (Junio de 2015). Memoria Anual de Autoevaluación. Departamento de la biblioteca escolar y del proyecto lector. Biblioteca Escolar Juan Leiva.

Por otra parte el profesorado también se mantiene en esta misma línea de valoración positiva (Tabla 4) cuando se le solicita su opinión sobre la hora de lectura en una escala de 1 a 5.

Tabla 4. Valoración del profesorado de la hora de lectura en 1º y 2º de ESO

Valoración	Porcentaje

Valoración	Porcentaje
1	7%
2	0%
3	21,4%
4	28,6%
5	42,9%

Fuente: Pulido Villar, A. (Junio de 2015). Memoria Anual de Autoevaluación. Departamento de la biblioteca escolar y del proyecto lector. Biblioteca Escolar Juan Leiva.

Desde un punto de vista cualitativo, las respuestas del alumnado a la hora de valorar globalmente esta hora se centraron en tres aspectos principales:

1. Lectura placentera. Es una hora relajada, de silencio absoluto, de evasión de la realidad y, a la vez, divertida para leer con tranquilidad: "Se está relajado y se lee bien", "Una hora a la semana viene bien, porque bajamos a la biblioteca y nos despejamos un poco de la clase", "es una hora muy entretenida, y hay que aprovecharla y disfrutarla", "una de mis asignaturas favoritas, porque puedo leer relajadamente con mis compañeros en una ambiente de paz y armonía", "me lo paso bien leyendo".
2. Lectura útil y productiva (desarrollo de las competencias). Según el alumnado le ayuda a desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita: "Me parece muy educativa", "está muy bien para no tener tantas faltas de ortografía", "se aprovecha y leemos todos", "es muy buena, porque te ayuda a conocer palabras que no conocías", "me gusta porque es una hora que a la vez que aprendes disfrutas", "muy buena porque aprendes cosas nuevas en cada libro".
3. Estimula a leer más: "Está muy bien para desconectar de la rutina del estudio", "me encanta porque me gusta mucho leer, podrían ser más horas".

En consonancia con estas opiniones, también debemos destacar que se ha conseguido una mayor presencia de la lectura y de los libros en nuestro centro como un factor destacado de compensación cultural entre el alumnado.

5. Conclusiones

El seguimiento de nuestro trabajo demuestra que están produciendo buenos resultados, pero, como ya es sabido, los beneficios de las acciones de fomento de la lectura solo pueden valorarse justamente en un periodo prolongado en el tiempo, con la continuidad y la sistematización que se requiere.

La consolidación de los servicios y programas de la biblioteca y su presencia en la web social ha posibilitado avanzar significativamente en la creación de entornos lectores y escritores. Desde la biblioteca se ha realizado una buena selección de fondos, los libros se han hecho visibles y accesibles y se han creado espacios y tiempos para la lectura.

La proyección de nuestra biblioteca en la web social ha favorecido, en primer lugar, la visibilidad de las acciones de fomento de la lectura y la escritura, en segundo lugar ha posibilitado la selección y creación de recursos web de apoyo para la comunidad educativa, y, por último, ha propiciado la utilización de espacios virtuales y códigos multimedia para expresar experiencias lectoras compartidas.

En conclusión, sabemos que la creación de lectores está marcada por muchas variables, pero las acciones diseñadas han permitido inculcar en el alumnado la importancia de la lectura como un fin en sí mismo, es decir, la lectura como una actividad placentera de la que el lector adquiere beneficios personales y sociales.

Referencias Bibliográficas

Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon escolar, canon literario y canon oculto. Quaderns de Filología. Estudis Literaris., XVIII, 17-31.

Decreto 231/2007. (31 de Julio de 2007). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Junta de Andalucía.

Durban Roca, G. (2010). La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro. (Vol. 273). Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.

Durban Roca, G., & García Guerrero, J. (12 de abril de 2013). Repensar la biblioteca escolar. La necesidad de considerar su transformación como un reto y una oportunidad. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de Libro Abierto:http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/repensar-la-biblioteca-escolar-1

Durban Roca, G., & García Guerrero, J. (2008). Contribución de la biblioteca al desarrollo de las competencias lectora e informacional. Mi biblioteca (13), 56-65.

Durban Roca, G., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escoz, J. I., & Olmos Olmos, D. (2013). Nuevas Dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela. Sevilla: Junta de Andalucía.

García Guerrero, J. (1999). La biblioteca escolar, un recurso imprescindible. Propuestas y materiales para la creación de ambientes lectores en los centros. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

García Guerrero, J. (2011). Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.

García Guerrero, J. (2012). Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura. Sevilla: Consejería de Educación. Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. (24 de Julio de 2013). Instrucciones sobre la organización y el funcionamiento de las bibliotecas escolares en los centros que impartan infantil, primaria y secundaria.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (10 de Diciembre de 2013). (295). Boletín Oficial del Estado.

Marquina, J. (2013). Informe Apei sobre Bibliotecas ante el siglo XXI: nuevos medios y caminos. 8. APEI.

Pulido Villar, A. (9 de noviembre de 2012). La BECREA Juan Leiva. La biblioteca en la web social. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de Prezi: https://prezi.com/wxt0g6mprjae/la-becrea-juan-leiva-la-biblioteca-en-la-web-social/

Pulido Villar, A. (Junio de 2015). Memoria Anual de Autoevaluación. Departamento de la biblioteca escolar y del proyecto lector. Biblioteca Escolar Juan Leiva. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de Issuu: http://issuu.com/msquelibros/docs/memoria_departamento_b.e_y_proyecto_335ebe41e26961

Proceso de implantación de una herramienta de autoevaluación en las bibliotecas escolares extremeñas

Casildo Macías Pereira

Jefe de Sección de Bibliotecas Escolares de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura

bibliotecasescolares@gobex.es

casildo.macias@gobex.es

c.rebex@educarex.es

Resumen:

Los centros educativos adscritos a la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX) han llevado a cabo un proceso de implantación de la herramienta de autoevaluación "Bibliotecas Escolares ¿entre interrogantes?", coordinados por la Consejería de Educación y Empleo de Extremadura, que ha tenido como objeto incorporar mejoras en los planes de trabajo detectando sus debilidades y fortalezas. Así mismo, la Administración Educativa ha cuantificado 38 indicadores que miden el nivel de equipamientos y recursos, así como su integración en la práctica docente y su apoyo a las competencias clave del alumnado.

Palabras clave: Biblioteca escolar; evaluación de bibliotecas; redes de bibliotecas; redes educativas; innovación educativa; autoevaluación de bibliotecas.

Keywords: School library; evaluation of libraries; libraries networks; educational networks; educational innovation; autoevaluation of libraries.

1. Introducción

> "Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada."

La evaluación en la Educación es una constante en todos los países y entornos. Unas veces se utiliza para valorar actuaciones, servicios o programas, otras para identificar debilidades y fortalezas de los sistemas educativos en general o del grado de conocimientos adquiridos por el alumnado, por poner algunos ejemplos. En cualquier caso debe finalizar en un proceso de replanteamiento y aprendizaje que mejore aquello que evalúa.

La biblioteca escolar, como espacio educativo que es, debe ser estudiada, replanteada, repensada, en definitiva, evaluada para potenciar su papel dentro del centro educativo y adaptar el servicio y los recursos que ofrece a la comunidad educativa y los tiempos en los que vivimos.

Por tanto, es necesaria la incorporación de la cultura de la autoevaluación entre el profesorado que gestiona las bibliotecas escolares, no como una forma de valorar o puntuar, sino como un proceso continuo de mejora e innovación en la práctica docente diaria.

2. Antecedentes

El análisis de la situación de las bibliotecas escolares extremeñas siempre ha sido una constante en la Consejería de Educación y Empleo, desde que se realizó la primera encuesta en el año 2006 con motivo de la elaboración del Plan Marco de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura [1] y con el objeto de conocer sus necesidades.

Desde ese momento, y hasta el día de hoy, se han invertido en la mejora de las infraestructuras y equipamientos de las bibliotecas de los centros educativos más de ocho millones de euros. Teniendo en cuenta el esfuerzo presupuestario, resultaba fundamental conocer si las políticas desarrolladas en este campo y las inversiones realizadas eran eficaces. Por este motivo, se han realizado dichas encuestas cada dos años. Una de ellas coincidiendo con la primera encuesta española en este ámbito, que coordinó el Ministerio de Educación [2].

Pero dichos análisis se circunscribían a los medios materiales y humanos con los que se contaba y apenas entraba en la evaluación del funcionamiento y la integración de la biblioteca en la metodología docente.

En el ámbito español si hubo algunas iniciativas que entraron a evaluar en profundidad dicho papel. La más relevante, que sirvió de guía a todos los trabajan en este campo, fue el estudio "Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones" [3], al que siguió "Bibliotecas escolares «entre comillas»" [4]. Posteriormente se publicó "Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011" [5], como continuación al primero. También hubo estudios parciales referidos a comunidades autónomas, tal vez el que tuviera más trascendencia fue el realizado en Navarra [6].

Pero todos los estudios mencionados eran análisis externos y referidos a la globalidad de las bibliotecas. Faltaban instrumentos con los cuales los profesores bibliotecarios pudieran evaluar su propia biblioteca, con el objeto no solo de mejorar sus servicios sino de provocar proyectos de innovación.

3. Instrumentos para evaluar las bibliotecas escolares

Herramientas o procedimientos de evaluación para bibliotecas públicas existen muchos, variados y de gran calidad, pero difícilmente aplicables al entorno tan diferente de la biblioteca escolar. La búsqueda de formas de evaluar correctamente todos estos aspectos nos llevaron al estudio de herramientas específicas para las bibliotecas escolares de Portugal y Chile, por el intercambio de experiencias que ha habido en este campo entre Extremadura y estos países.

Aunque también son trabajos de gran calidad, resulta complicada su aplicación en nuestro país debido a las diferencias importantes que hay en cuanto al sistema educativo y su organización.

En el año 2011, se publicaron dos documentos que daban respuesta a esta necesidad. El primero lo

publicó la Junta de Andalucía con el título "Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar" [7], del que fue autor José García Guerrero, maestro y responsable durante muchos años del programa de bibliotecas de Málaga y referente imprescindible, dentro y fuera de España, en este campo.

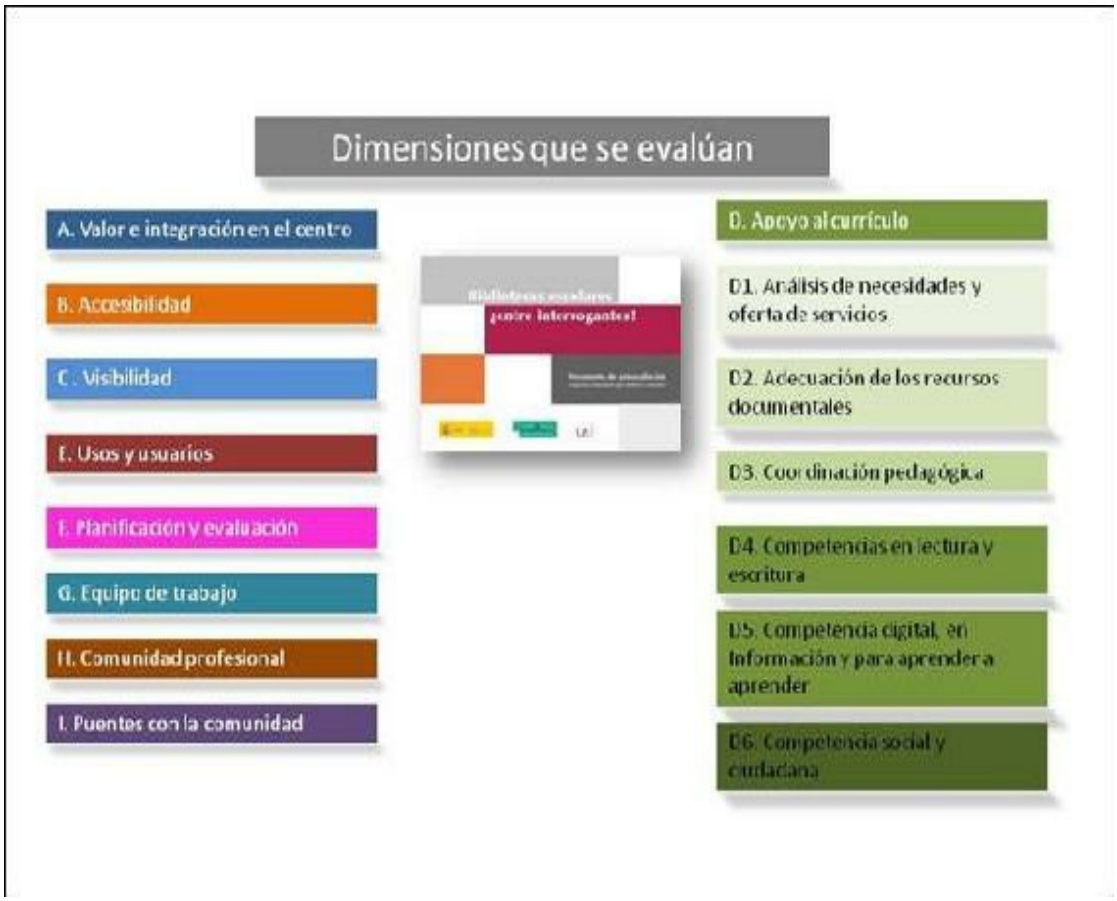
El segundo fue coeditado por el Ministerio de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y elaborado por Inés Miret, Mónica Baró, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo, contando con el asesoramiento y coordinación de un grupo de expertos y profesores bibliotecarios. El trabajo se tituló "Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?" [8]. Se trata de una herramienta de autoevaluación específica para los centros educativos no universitarios.

Teniendo en cuenta su exhaustividad, su facilidad de uso y la cantidad de instrumentos que aportaba, así como que contaba con el apoyo del Ministerio de Educación, fue la elegida para su implantación en los centros educativos de la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura.

4. La herramienta “Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?”. Breve vistazo.

La autoevaluación propuesta por esta herramienta está basada en preguntas, que ayudan a la persona o personas que la realizan a escoger niveles de logro y de mejora. Los ámbitos evaluados se dividen en 15 dimensiones como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Dimensiones que evalúa la herramienta



Las autoras del documento explican que está concebida con las siguientes características:

- Pretende suscitar un proceso de análisis interno y compartido. Lo que, añadimos, facilita un proceso de visibilización de la biblioteca en la comunidad educativa.
- Está diseñada como un protocolo u hoja de ruta que guía, paso a paso, la reflexión.

- Está basada en preguntas que un centro puede hacerse para mejorar los procesos educativos apoyándose en la biblioteca.
- Establece puentes con los planes de lectura y escritura y los de TIC, no siempre suficientemente integrados con el de biblioteca.
- Está especialmente diseñada para centros educativos no universitarios.
- Es personalizable. En función de distintas necesidades, se pueden definir itinerarios adaptados.
- Ayuda a decidir mejoras en función del punto de partida de cada centro.

La herramienta es un documento de trabajo abierto, compuesto por una colección de fichas u hojas donde anotar, ampliar, eliminar y compartir. Estas son: el plan de autoevaluación (figura 2), la hoja de trabajo con los datos básicos de la biblioteca (figura 3), la hoja con los niveles de logro en cada indicador (figura 4), las preguntas guía (figura 5), que ayudan a recabar la información necesaria para obtener el nivel de logro en cada indicador, la hoja de evaluación y planificación (figura 6), y por último una hoja resumen (figura 7), con los indicadores, niveles de logro actuales, deseados, acciones de mejora, personas implicadas y plazo.

Con estos instrumentos el responsable de la autoevaluación, que en nuestro caso es el profesor bibliotecario deberá:

- Recoger los datos e información, con la ayuda de las preguntas guía, y con las sugerencias que se realizan en esta hoja por cada indicador. De forma general deben analizarse los documentos del centro, los datos que pueda aportar el programa de gestión bibliotecaria, organizar grupos de discusión o la realización de encuestas sencillas.
- Seleccionar los niveles de logro de los indicadores de las dimensiones estudiadas según el itinerario seguido.
- Decidir los niveles deseados en cada indicador, con las acciones de mejora que se emprenderán, plazo y personas implicadas.
- Incorporar las propuestas de mejora al plan de trabajo de la biblioteca.
- Compartir y difundir los resultados de la autoevaluación así como el plan de mejora que se quiera poner en marcha.

Es recomendable que toda la información recabada, así como las hojas de trabajo, se guarden en formato digital para facilitar su acceso y modificación en un futuro [9].

Figura 2. Plan de autoevaluación


1. Plan de autoevaluación

CENTRO: _____

COORDINACIÓN DEL PROYECTO A CARGO DE: _____
(nombre de la persona responsable de la BE)

ITINERARIO ELEGIDO

- Completo (dimensiones de la A a la I)
- Orientado a la integración curricular (dimensiones A, D, F y G)
- Orientado al tratamiento de recursos y uso (dimensiones B, C, D2, E, F y G)
- Itinerario personalizado. Indicar dimensiones evaluadas: _____

OTRAS PERSONAS IMPLICADAS

- Comisión de biblioteca (si existe)
- Docentes
- Estudiantes
- Comisión de Coordinación Pedagógica
- Equipo directivo
- Claustro
- Familias
- Otros (por ejemplo: biblioteca de la zona, asociaciones profesionales, etc.)
- Asesoría externa

TIEMPO EMPLEADO: _____

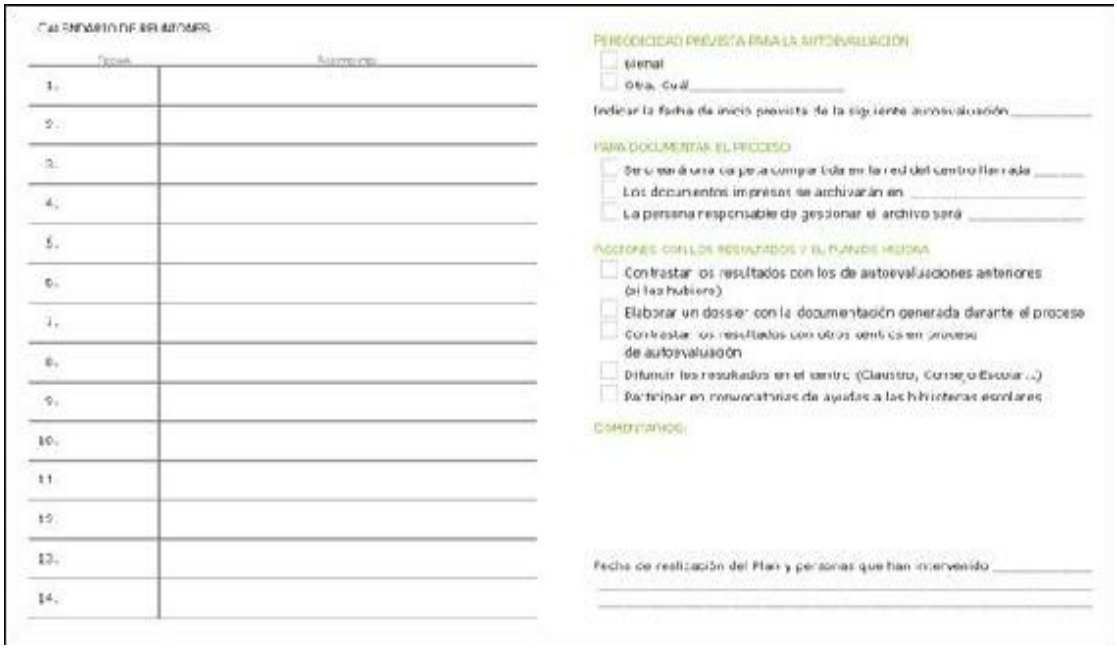


Figura 3. Datos básicos de la biblioteca

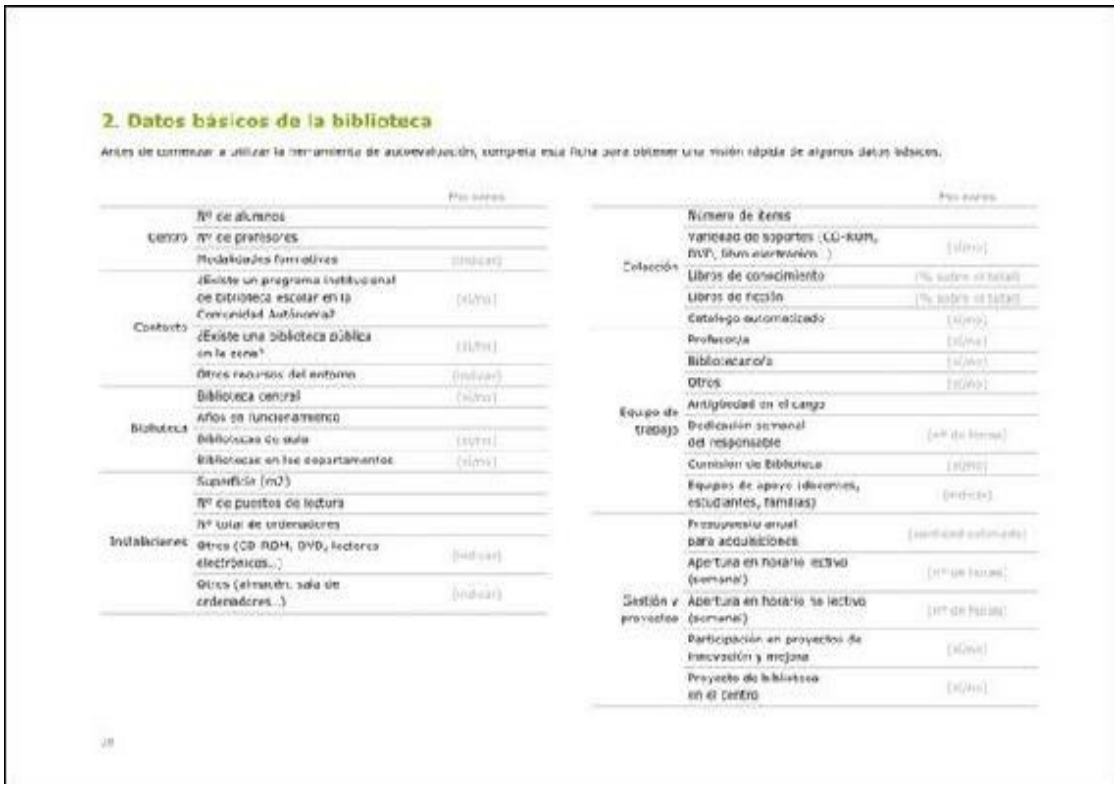


Figura 4. Niveles de logro de cada indicador



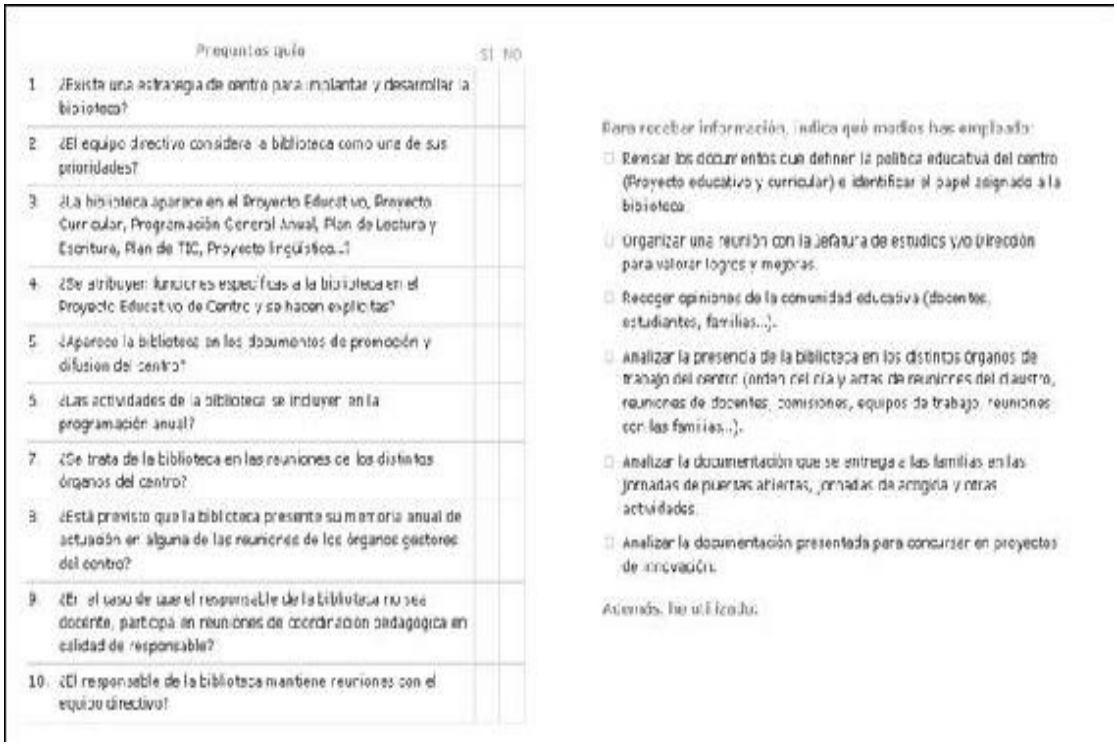
A Valor e integración en el centro

Se evalúa el valor que el centro concede a la biblioteca y el que le otorgan los distintos componentes de la comunidad escolar en aspectos como su presencia en los documentos fundamentales, los recursos que se le asignan y su participación en los órganos de gestión y coordinación pedagógica.

¿Cómo lo estamos haciendo?

		DEFICIENTE	LIMITADO	BUENO	EXCELENTE
A1	Apoyo del equipo directivo	En el marco de la autonomía de gestión de los centros, el equipo directivo no destina recursos para el funcionamiento de la biblioteca.	El equipo directivo destina ocasionalmente algún recurso (horario del responsable y de los equipos de apoyo, presupuesto...) para la biblioteca, pero estos no son suficientes para su correcto funcionamiento.	El equipo directivo destina recursos a la biblioteca, pero de manera no regular ni sujeta a una planificación.	El equipo directivo considera la biblioteca como una de sus prioridades e impulsa estrategias para implantarla, integrarla y desarrollarla. Además, apoya a la biblioteca en todas sus iniciativas de mejora (presentación a premios, proyectos...). También aparece en el Proyecto de dirección del Centro, en el caso de que exista.
A2	Presencia de la biblioteca en los documentos fundamentales de gestión y política curricular del centro	La biblioteca no aparece citada en ningún documento (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación General Anual, Plan de Lectura y Escritura, Plan de TIC...).	La biblioteca se cita como recurso en algún documento del centro (por ejemplo, en el Proyecto Educativo), pero no se definen sus funciones. No se cumple con la política curricular del centro.	La biblioteca se contempla en varios de los documentos de gestión y política curricular, pero no aparece integrada de un modo sistemático en los documentos del centro (compromiso lectura, hábitos de lectura, lectura digital, AIMA...).	La biblioteca se contempla como espacio formativo en los documentos fundamentales del centro. Su planificación anual se incorpora a la Programación General Anual y la biblioteca aparece en los documentos de promoción y difusión del centro.

Figura 5. Preguntas guía



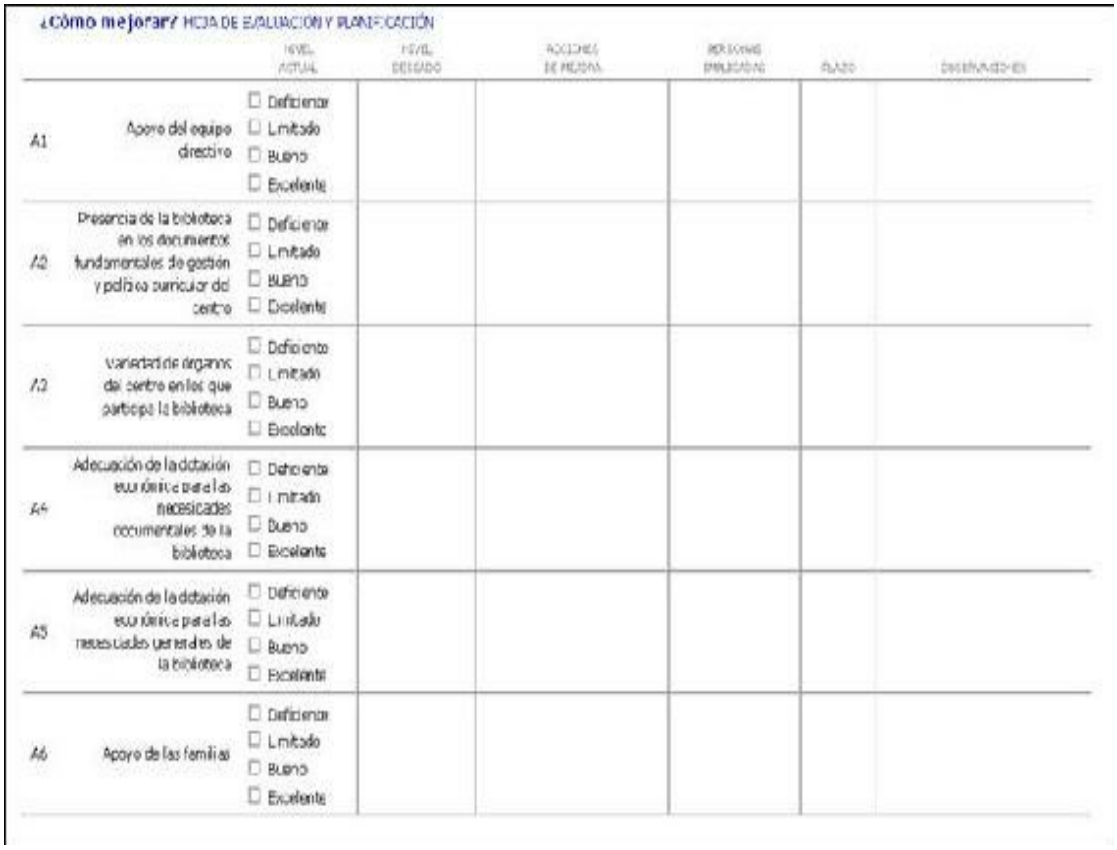
	Preguntas guía	SI	NO
1	¿Existe una estrategia de centro para implantar y desarrollar la biblioteca?		
2	¿El equipo directivo considera a biblioteca como una de sus prioridades?		
3	¿La biblioteca aparece en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación General Anual, Plan de Lectura y Escritura, Plan de TIC, Proyecto lingüístico...?		
4	¿Se atribuyen funciones específicas a la biblioteca en el Proyecto Educativo de Centro y se hacen explícitas?		
5	¿Aparece la biblioteca en los documentos de promoción y difusión del centro?		
6	¿Las actividades de la biblioteca se incluyen en la programación anual?		
7	¿Se trata de la biblioteca en las reuniones de los distintos órganos del centro?		
8	¿Está previsto que la biblioteca presente su memoria anual de actuación en alguna de las reuniones de los órganos gestores del centro?		
9	¿En el caso de que el responsable de la biblioteca no sea docente, participa en reuniones de coordinación pedagógica en calidad de responsable?		
10	¿El responsable de la biblioteca mantiene reuniones con el equipo directivo?		

Para recabar información, indica qué medios has empleado:

- Revisar los documentos que definen la política educativa del centro (Proyecto educativo y curricular) e identificar el papel asignado a la biblioteca.
- Organizar una reunión con la jefatura de estudios y/o dirección para valorar logros y mejoras.
- Recoger opiniones de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias...).
- Analizar la presencia de la biblioteca en los distintos órganos de trabajo del centro (orden del día y actas de reuniones del claustro, reuniones de docentes, comisiones, equipos de trabajo, reuniones con las familias...).
- Analizar la documentación que se entrega a las familias en las jornadas de puertas abiertas, jornadas de acogida y otras actividades.
- Analizar la documentación presentada para concursar en proyectos de innovación.

Además, he utilizado:

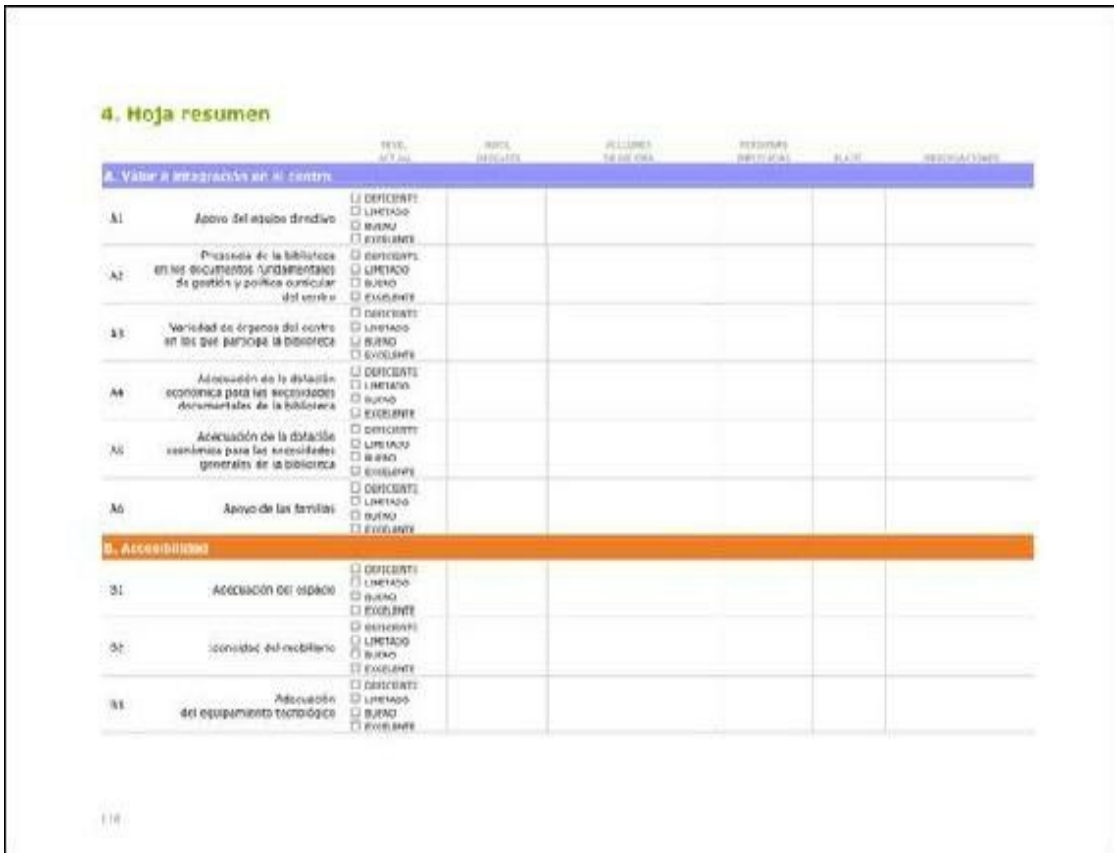
Figura 6. Hoja de evaluación y planificación



¿Cómo mejorar? HOJA DE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN

		NIVEL ACTUAL	NIVEL DESEADO	ACCIONES DE MEJORA	PERSONAS IMPLICADAS	PLAZO	OBSERVACIONES
A1	Apoyo del equipo directivo	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					
A2	Presencia de la biblioteca en los documentos fundamentales de gestión y política curricular del centro	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					
A3	Variedad de órganos del centro en los que participa la biblioteca	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					
A4	Adecuación de la dotación económica para las necesidades documentales de la biblioteca	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					
A5	Adecuación de la dotación económica para las necesidades generales de la biblioteca	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					
A6	Apoyo de las familias	☐ Deficiente ☐ Limitado ☐ Bueno ☐ Excelente					

Figura 7. Hoja resumen de indicadores



4. Hoja resumen

		NIVEL ACTUAL	NIVEL DESEADO	ACCIONES DE MEJORA	PERSONAS IMPLICADAS	PLAZO	OBSERVACIONES
A. Valor e integración en el centro							
A1	Apoyo del equipo directivo	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
A2	Presencia de la biblioteca en los documentos fundamentales de gestión y política curricular del centro	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
A3	Variedad de órganos del centro en los que participa la biblioteca	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
A4	Adecuación de la dotación económica para las necesidades documentales de la biblioteca	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
A5	Adecuación de la dotación económica para las necesidades generales de la biblioteca	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
A6	Apoyo de las familias	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
B. Accesibilidad							
B1	Adecuación del espacio	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
B2	Comodidad del mobiliario	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					
B3	Adecuación del equipamiento tecnológico	☐ DEFICIENTE ☐ LIMITADO ☐ BUENO ☐ EXCELENTE					

Proceso de implantación de la herramienta en los centros educativos de la Red de Bibliotecas

Escolares de Extremadura (REBEX)

Una vez seleccionada una herramienta adecuada de autoevaluación por parte de los técnicos de la Administración Educativa de Extremadura, se propuso poner en marcha un procedimiento para su implantación en los centros de la REBEX. El itinerario propuesto para la aplicación de la herramienta ha estado compuesto por los siguientes indicadores:

- A. Valor e integración en el centro.
- D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios.
- D3. Coordinación pedagógica.
- D4. Competencias en lectura y escritura.
- D5. Competencia digital, en información y para aprender a aprender.
- F. Planificación y evaluación.
- G. Equipo de trabajo.

Debido a lo novedoso de la iniciativa y el trabajo que ello implicaba se decidió:

- Anunciar la intención de poner en marcha el proceso difundiendo e informando sobre la herramienta a todos los profesores bibliotecarios [10].
- Reunir un grupo de trabajo que ayudase en todo el proceso y que estuviera formado por profesores bibliotecarios de la REBEX.
- Pedir la ayuda de los asesores de formación de referencia en bibliotecas escolares de los centros de profesores y de recursos.
- Proponer que la incorporación al proceso por parte de los centros fuera voluntaria.
- Acordar que la coordinación de todo el proceso se llevara a cabo desde la Sección de Bibliotecas Escolares del Servicio de Coordinación Educativa.

Equipo de Apoyo (EABEX)

En el año 2012, con la ayuda presupuestaria del convenio "Leer para aprender", firmado entre el Ministerio de Educación y la Junta de Extremadura, fue seleccionado un equipo de apoyo que ayudaría en el desarrollo de diferentes actuaciones de la Consejería de Educación en ese momento. Entre ellas, aunque considerada la más importante, estaba la implantación de la herramienta de autoevaluación. El grupo funcionó durante dos años, el segundo ya con fondos propios de la Junta de Extremadura.

El primer Equipo lo formaron 22 profesores [11]. El segundo estuvo compuesto por 9 profesores [12]. Los criterios de selección se basaron en su experiencia, teniendo en cuenta que era requisito fundamental ser profesor bibliotecario de un centro adscrito a la REBEX.

Formación del Equipo de Apoyo

Los colaboradores seleccionados tenían la responsabilidad de conocer de forma profunda la herramienta, implantarla en su propio centro, para posteriormente formar y apoyar al resto. Su trabajo lo desarrollaron en horario extraescolar.

La formación en la herramienta se realizó a través de dos cursos presenciales. También participaron de forma voluntaria los asesores de referencia en bibliotecas escolares de los CPR [13], las UPE [14] y algunos inspectores educativos.

Al finalizar el curso, en consenso entre los colaboradores del Equipo, los técnicos de la Administración y con la ayuda de la experta en la herramienta que formó a todos los participantes, se decidió el itinerario que se iba a seguir, o lo que es lo mismo, las dimensiones que se evaluarían, ya que se consideraba que la utilización de todas, podría llevar a un proceso laborioso y complicado por el tiempo con el que cuentan los profesores bibliotecarios.

5. Formación y puesta en marcha del proceso en los centros

Una vez que los colaboradores del Equipo de Apoyo pusieron en práctica la formación recibida, implantando la herramienta en los centros en los que eran coordinadores del equipo de la biblioteca y dentro del marco de las VI Jornadas Técnicas de la REBEX, se organizó una reunión informativa-formativa entre ellos y los responsables de las bibliotecas de los centros que se les habían asignado, con el objetivo de mostrarles la herramienta y convencerles de que la implantasen en su centro, ya que el proceso en un primer momento era voluntario. En ese instante la REBEX estaba formada por 153 centros, por lo que cada colaborador debía atender a 8 centros de media.

Una vez presentada la herramienta y la iniciativa a los centros, se les emplazó para reuniones formativas en el ámbito de los CPR con los colaboradores asignados. A partir de ese momento, también fueron atendidos por los mismos a través de correo electrónico, visitas presenciales, etc.

Paralelamente se diseñó y distribuyó entre todos los centros de la REBEX un formulario Excel – Openoffice (figura 8), para que los responsables de la autoevaluación pudieran recopilar la información y todos los datos en un único documento, que ayudaría posteriormente a los colaboradores del Equipo de Apoyo y a los técnicos, a revisar y estudiar la implantación de la herramienta.

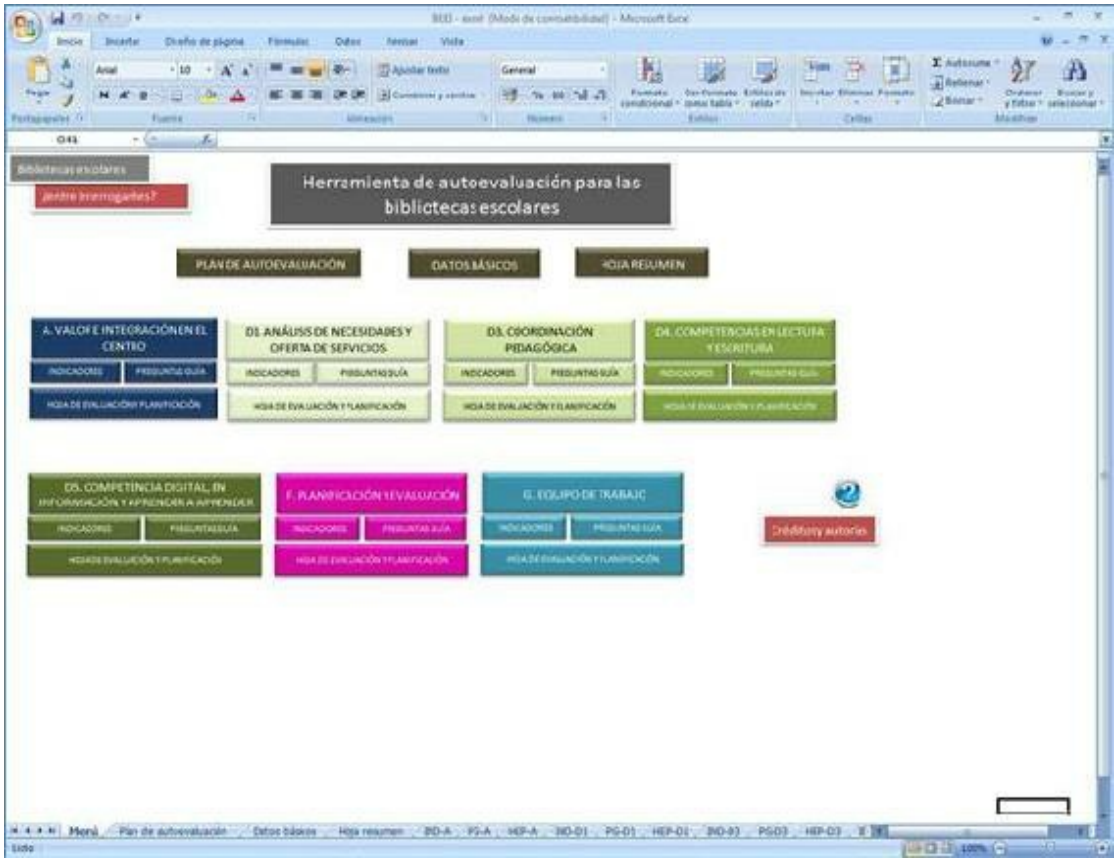
El proceso de autoevaluación en los centros comenzó a principios del curso 2013-14 y se les propuso como plazo de terminación el mes de enero de 2014.

Recepción de la información

Una vez terminada la autoevaluación, los coordinadores enviaron el formulario anteriormente mencionado a la Sección de Bibliotecas Escolares.

En un primer momento se recibieron 132 autoevaluaciones de centros que se suponía que habían realizado el proceso. Lo que significa el 86% del total.

Figura 8. Formulario de autoevaluación en Excel- Openoffice



A lo largo del proceso se fueron incorporando los centros que ingresaban en la REBEX que, a partir de

ese momento, ya tenían que asumir el compromiso de implantarla el siguiente curso a su entrada. Al día de hoy los resultados de la participación en el proceso son los siguientes:

Figura 9. Participación en el proceso de autoevaluación

	E. Primaria	E. Secundaria	Concertados	Otros niveles
Centros que han realizado la autoevaluación	97	57	2	0
Centros de reciente adscripción que pondrán en marcha el proceso este curso	20	7	2	1
Centros que la enviarán en el próximo trimestre	7	6	3	2
Centros que no han participado en el proceso	12	13	0	0
	136	**83**	**7**	**3**

Por los informes que se han podido recabar, la mayoría de los 25 centros que no han participado han sufrido cambios en la figura del responsable y/o los equipos de la biblioteca, y los sustitutos no tienen la suficiente formación para implantarla. Estos casos se solventarán en nuevas reuniones de formación a principios del curso 2015-16.

Cuantificación de los indicadores y elaboración de los informes

Una vez revisados los cuestionarios enviados por los centros para asegurar que estuvieran correctamente cumplimentados, se les remitieron a los nueve colaboradores del Equipo de Apoyo que fueron seleccionados el segundo año. Estos tuvieron que revisar los formularios para detectar problemas y cuantificar los indicadores por cada una de las zonas CPR.

A continuación, la Sección de Bibliotecas Escolares calculó los indicadores por niveles, por provincias y de la Comunidad. Se obtuvieron gráficos y se difundió a través de la web http://bibliotecasescolares.educarex.es.

En el primer cuatrimestre del curso 2014-15, el Equipo de Apoyo redactó informes de los centros que se les habían asignado resumiendo su situación y sugiriendo acciones de mejora para cada uno de ellos.

Dichos informes, que se hicieron llegar a los equipos de biblioteca y equipos directivos, contenían una opinión del colaborador sobre cómo se había realizado el proceso, problemas de cumplimentación, debilidades y fortalezas, situación de los indicadores, principales acciones de mejora que indica el centro y recomendaciones por parte del colaborador.

Con el objeto de difundir los datos y conclusiones obtenidos, se organizó una ponencia debate dentro de las II Jornadas de Bibliotecas de Extremadura. Dicha sesión fue coordinada por Inés Miret y participaron dos profesoras bibliotecarias de centros que habían participado [15].

Por último, la Sección de Bibliotecas Escolares informó a los órganos de decisión de la Consejería sobre los resultados del proceso para que se estudiaran posibles actuaciones.

Resultados aportados por los profesores bibliotecarios sobre el proceso

Los coordinadores de biblioteca que han sido consultados sobre la idoneidad de la iniciativa y su impacto tanto en su trabajo como en la mejora de utilización de la biblioteca escolar han transmitido las

siguientes conclusiones:

- En algunos centros se ha logrado mejorar la visibilidad de la biblioteca, al implicar y preguntar a la comunidad educativa sobre ella y sensibilizando tanto a equipos directivos, como al claustro y el alumnado sobre su importancia. Esto ha mejorado su utilización y apoyo.
- En centros donde se tenía el convencimiento de que el plan de la biblioteca estaba bien elaborado, se han detectado carencias en algunos campos, sobre todo en la integración en la práctica docente, en el desarrollo de la competencia digital y en información, incorporando a los planes de trabajo de los siguientes cursos actuaciones para mejorar estos aspectos.
- Se ha difundido de una forma más eficaz el modelo de biblioteca escolar que se propone desde la Administración Educativa y se ha conseguido que parte del profesorado que entendía la biblioteca solo como un instrumento de fomento de la lectura, la tome en cuenta para integrarla como un espacio educativo más.

Desde la Consejería de Educación y Empleo hemos llegado a la conclusión de que la iniciativa es muy positiva porque se ha podido realizar una fotografía de las bibliotecas en los centros tomada desde dentro, además se ha implantado una herramienta que, utilizada periódicamente, puede resultar muy útil en un futuro.

A pesar de contar con encuestas de situación anteriores, este proceso también ha proporcionado a la Administración Educativa la posibilidad de detectar debilidades que se vislumbraban y otras que claramente se habían ya detectado pero que no se tenían datos cuantitativos de cómo afectaban.

También ha habido aspectos negativos que se deben mencionar como la dedicación que requiere el proceso por parte del coordinador de la biblioteca, que es responsable de la autoevaluación. A veces, también se han encontrado con la dificultad de implicar a parte del profesorado o el alumnado en el procedimiento de evaluación.

6. La autoevaluación en las bibliotecas escolares extremeñas en el futuro

La implantación de la herramienta no es un proceso que se haya finalizado, ya que los centros que se adscribirán en un futuro a la REBEX deben cumplir el compromiso de implantarla en el primer año de su pertenencia.

Asimismo, se intentará incorporar al resto de centros que por distintas razones no la han implementado hasta el momento con nuevas reuniones formativas. También se encuentra en estudio en estos momentos la decisión de proponer a los centros que ya la han implantado, la posibilidad de que repitan el proceso este curso, con el objeto de revisar si se han llevado a cabo las acciones de mejora propuestas en su momento.

En definitiva, en la Consejería de Educación y Empleo hemos adoptado la herramienta como una forma de conocimiento de la situación de las bibliotecas. Se está estudiando la posibilidad de complementar este proceso con la realización de una evaluación externa, que dependerá de la disponibilidad de medios propios.

7. Descripción de una biblioteca escolar de la REBEX según las autoevaluaciones

Una vez estudiados los indicadores para E. Primaria podemos resumir la situación general de una biblioteca en este tipo de centro de la siguiente forma:

La biblioteca escolar está apoyada por el equipo directivo, integrada en los documentos del centro, con una buena participación en sus órganos, bien dotada aunque con necesidades. Cuenta con apoyo de las familias, aunque en algunos centros es limitado. Se necesita mejorar la detección de necesidades de los usuarios. Disponen de buenos servicios para el alumnado aunque deben mejorarse para el profesorado y las

familias. La coordinación y colaboración con el equipo docente es buena en líneas generales.

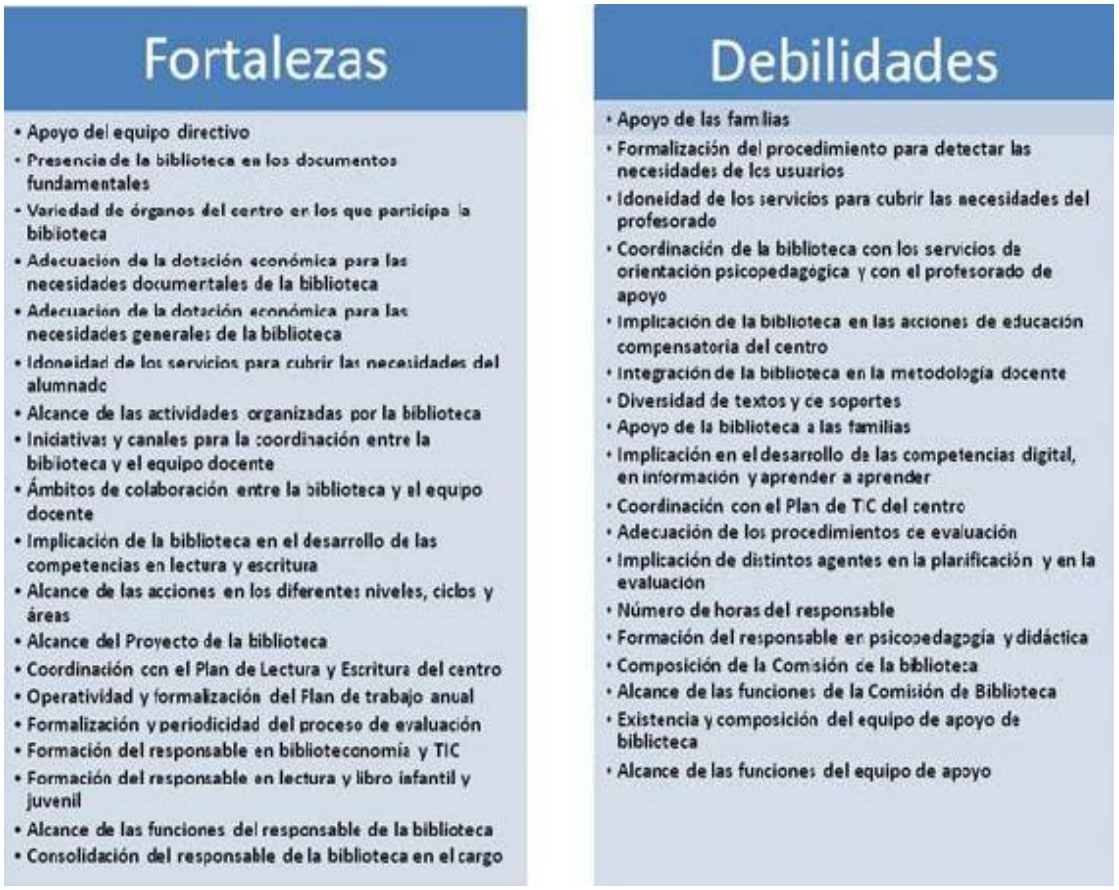
La biblioteca se implica de forma general en el desarrollo de las competencias lectora y escritora, pero en cambio es muy limitada, incluso deficiente, en lo que se refiere a la competencia digital, información y aprender a aprender. Sucede lo mismo con el papel de la biblioteca en la superación de desigualdades. La coordinación con el responsable del PLEA (plan de lectura, escritura y acceso a la información) es buena, aunque mejorable y con el coordinador TIC prácticamente no existe, igual que sucede con el profesorado de apoyo.

A pesar de todo, el alcance de la biblioteca y sus actividades es importante y su plan de trabajo es operativo. La integración en la metodología docente es buena, aunque mejorable.

El responsable o coordinador está consolidado, tiene unas funciones adecuadas y tiene un equipo que puede ser mejorado en cuanto a su composición. El gran déficit se produce en el número de horas que tienen asignadas, que es claramente deficiente. Tienen buena formación en gestión de la biblioteca y mejorable en cuanto a literatura infantil y juvenil.

La adecuación de los procedimientos y la implicación de los agentes pueden mejorar en la evaluación, aunque es aceptable la formalización y periodicidad.

Figura 10. Fortalezas y debilidades de los centros de E. Primaria [16]



En E. Secundaria podríamos resumir la situación de una biblioteca de la siguiente forma:

La biblioteca cuenta con el apoyo del equipo directivo y aparece en los documentos pedagógicos del centro. Participa en sus órganos del centro aunque este aspecto debe impulsarse más. La dotación económica es adecuada. La relación con las familias no es mala pero puede mejorar. Aunque tiene procedimientos para detectar necesidades deben actualizarse. Los servicios son adecuados para el alumnado pero no así para el profesorado.

La coordinación con el equipo docente es limitada, por lo que los ámbitos de colaboración también lo son. Sin embargo el alcance de las actividades y el proyecto de la biblioteca son buenos y tiene un plan de trabajo operativo, aunque no está integrada en la metodología docente, ni existe coordinación con el profesorado de apoyo y orientación, por lo que las acciones de superación de desigualdades son limitadas o deficientes.

La implicación de la biblioteca en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura es buena y la coordinación con el PLEA también lo es, aunque mejorable. En cambio, el apoyo a las competencias digital, en información y aprender a aprender es muy baja y la colaboración con el coordinador TIC casi inexistente.

El número de horas del coordinador es claramente deficiente y requiere más formación en todos los ámbitos. El equipo también requiere mayor consolidación y que sea más amplio.

Los procedimientos de evaluación son limitados con poca formalización y periodicidad. La implicación de los diferentes agentes también es mejorable.

Figura 11. Fortalezas y debilidades de los centros de E. Secundaria [17]



8. Conclusiones finales

Aunque el desarrollo de las bibliotecas escolares ha sido muy importante en los últimos años, todavía queda camino por recorrer, en una parte de ellas, para que estén plenamente integradas en la metodología

docente y se acerquen al modelo que se propone desde la Administración Educativa. Por nuestra parte debemos:

- Arbitrar las medidas organizativas necesarias para aumentar el número de horas de dedicación del coordinador y el equipo de la biblioteca a tareas de gestión y dinamización.
- Dedicar más crédito presupuestario a la mejora de los recursos e infraestructuras de las bibliotecas.
- Pedir a los centros educativos que:
    - Impulsen la integración de la biblioteca en la práctica docente.
    - Faciliten la participación del profesor bibliotecario en la mayor parte de los órganos del centro, sobre todo en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
    - Promuevan actividades de biblioteca para todo el alumnado y en todas las áreas.
    - Mejoren la coordinación entre la biblioteca escolar, el profesorado de apoyo, el coordinador TIC, así como con la coordinación del Plan de Lectura, Escritura y Acceso a la Información.
    - Insten a los equipos de biblioteca a incluir actividades para fomentar la competencia digital, en información y aprender a aprender desde la biblioteca.
    - Mejoren los procedimientos para detectar las necesidades de los usuarios.
- Recomendar a los equipos de biblioteca que:
    - Incluyan actividades para fomentar la competencia digital, en información y aprender a aprender desde la biblioteca.
    - Mejoren la diversidad de las colecciones, aumentando los fondos que no son de ficción.
    - Redacten un Plan Anual de la biblioteca aquellos que no lo tengan.

Indicadores estudiados con breves comentarios

Tabla 1. Apoyo del equipo directivo

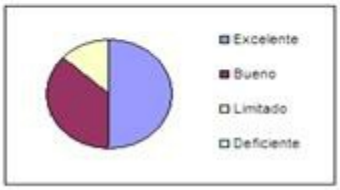
Dimensión A. Valor e integración en el centro

Indicador A1. Apoyo del equipo directivo

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	54	61
Bueno	31	35
Limitado	4	4
Deficiente	0	0
	89	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	26	47
Bueno	21	38
Limitado	8	15
Deficiente	0	0
	55	100



En E. E. Primaria u 96% de los centros considera excelente o bueno el apoyo del equipo directivo. E E. Secundaria baja a un 85%, aunque continúa siendo muy alto. Preocupa que un 15% lo consider limitado, ya

	que los equipos directivos son los responsabl de su ingreso en REBEX.

Tabla 2. Presencia de la biblioteca en los documentos fundamentales de gestión y política curricular del centro

	En genera buena aur todavía ha un 13% d centros qu tienen que realizar cambios e dichos document cuestión a que se comprom al adscribi a la REBE

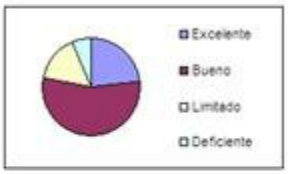
Tabla 3. Variedad de órganos del centro en los que participa la biblioteca

	Se detecta problema integració de los profesores bibliteca de E. Secundari en los distintos órganos d

Dimensión A. Valor e integración en el centro

A3.Variedad de órganos del centro en los que participa la biblioteca

E. Primaria	Nº centros	%
Excelente	21	23
Bueno	51	56
Limitado	14	15
Deficiente	5	5
	91	100



E. Secundaria	Nº centros	%
Excelente	3	5
Bueno	26	47
Limitado	14	25
Deficiente	12	22
	55	100



centro. Ur
47%
entiende q
no es
adecuada.

Tabla 4. Adecuación de la dotación económica para las necesidades documentales de la biblioteca

Dimensión A. Valor e integración en el centro

A4. Adecuación de la dotación económica para las necesidades documentales de la biblioteca

E. Primaria	Nº centros	%
Excelente	27	30
Bueno	42	47
Limitado	19	21
Deficiente	1	1
	89	100



E. Secundaria	Nº centros	%
Excelente	12	22
Bueno	27	50
Limitado	13	24
Deficiente	2	4
	54	100



Aunque
mayoritari
se declara
muy adecu
Hay, entre
y 28% de
que consi
que no cu
con los re
económic
necesarios

Hay que indicar que, aunque a lo largo de bastantes años se ha realizado
inversión importante, en los últimos tres años solo se ha distribuido créd
entre los centros REBEX de nueva adscripción.

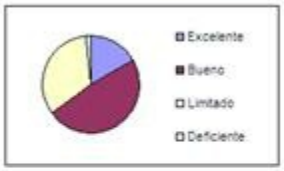
Tabla 5. Adecuación de la dotación económica para las necesidades generales de la biblioteca

Se acentú
impresión
vista en el
anterior
indicador

Dimensión A. Valor e integración en el centro

A5. Adecuación de la dotación económica para las necesidades generales de la biblioteca

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	14	16
Bueno	41	48
Limitado	29	34
Deficiente	1	1
	85	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	7	13
Bueno	25	45
Limitado	23	41
Deficiente	1	2
	56	100



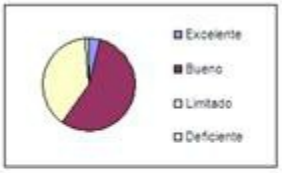
Parece qu
considera
necesario
aumentar
inversión
otros recu
para la
biblioteca
solo los
documen

Tabla 6. Apoyo de las familias

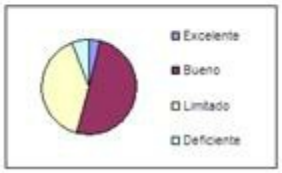
Dimensión A. Valor e integración en el centro

A6. Apoyo de las familias

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	3	3
Bueno	51	58
Limitado	33	38
Deficiente	1	1
	88	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	4
Bueno	27	49
Limitado	22	40
Deficiente	4	7
	55	100



Es mayor
en E.
Primaria
que en E.
Secundar
donde
tendría qu
mejorar.

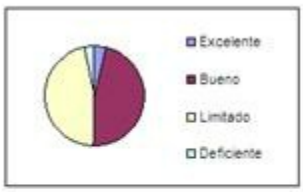
Tabla 7. Formalización del procedimiento para detectar las necesidades de los usuarios

Los
procedim
para dete
necesidad
son limita
sobre tod
E. Secun
Esto es al

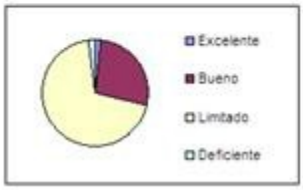
D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios

D1.1. Formalización del procedimiento para detectar las necesidades de los usuarios

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	4	4
Bueno	40	45
Limitado	43	48
Deficiente	2	2
	89	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	1	2
Bueno	14	25
Limitado	39	71
Deficiente	1	2
	55	100



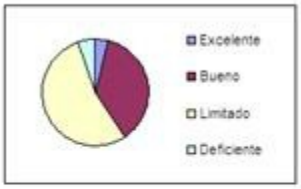
que debe corregir l equipos d biblioteca

Tabla 8. Idoneidad de los servicios para cubrir las necesidades del profesorado

D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios

D1.2. Idoneidad de los servicios para cubrir las necesidades del profesorado

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	4	4
Bueno	32	36
Limitado	49	55
Deficiente	4	4
	89	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	0	0
Bueno	19	35
Limitado	35	65
Deficiente	0	0
	54	100



Este indicador el siguient indican qu las biblioteca están más enfocadas alumnado que al profesora Aunque e alumnado debe ser e primer beneficiar de la biblioteca conviene estudiar si habría qu incremen los recurs para el

	profesora

Tabla 9. Idoneidad de los servicios para cubrir las necesidades del alumnado

	La valoración del anteric indicador válida para éste. Las bibliotecas están pensadas para cubri las necesidad del alumnado, aunque el número d los que sol la tiene pa consulta e sala y préstamo domiciliar es alto.

Tabla 10. Alcance de las actividades organizadas por la biblioteca

	El alcance las actividade de la biblioteca considera muy alto. Entre el 8(y el 90% bueno o excelente

D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios

D1.4. Alcance de las actividades organizadas por la biblioteca

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	38	43
Bueno	41	46
Limitado	9	10
Deficiente	1	1
	89	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	17	31
Bueno	28	51
Limitado	9	16
Deficiente	1	2
	55	100



pero todav
hay un
porcentaje
que planifi
actividades
para todo
alumnado
pero solo
determina
áreas.

Tabla 11. Coordinación de la biblioteca con los servicios de orientación psicopedagógica y con el profesorado de apoyo

D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios

D1.5. Coordinación de la biblioteca con los servicios de orientación psicopedagógica y con el profesorado de apoyo

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	2
Bueno	34	39
Limitado	32	37
Deficiente	19	22
	87	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	0	0
Bueno	19	35
Limitado	20	36
Deficiente	16	29
	55	100



Es
claram
mejora
coordi
con el
profes
de apo

Tabla 12. Implicación de la biblioteca en las acciones de educación compensatoria del centro

La bibl
de forn
general
particip
las acci
de edu
compe

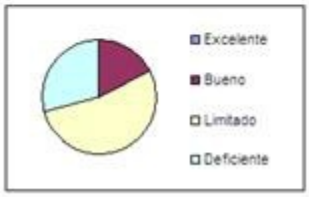
D1. Análisis de necesidades y oferta de servicios

D1.6. Implicación de la biblioteca en las acciones de educación compensatoria del centro

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	2
Bueno	19	23
Limitado	42	51
Deficiente	19	23
	82	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	0	0
Bueno	9	17
Limitado	29	55
Deficiente	15	28
	53	100



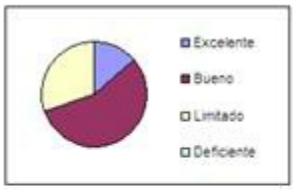
o esper
se requ
particip
Este es
ámbito
importa
la biblio
escolar
que
claram
hay que
mejora

Tabla 13. Iniciativas y canales para la coordinación entre la biblioteca y el equipo docente

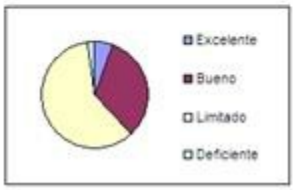
D3. Coordinación pedagógica

D3.1. Iniciativas y canales para la coordinación entre la biblioteca y el equipo docente

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	10	11
Bueno	51	59
Limitado	26	30
Deficiente	0	0
	87	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	3	6
Bueno	16	30
Limitado	32	60
Deficiente	2	4
	53	100



En E. Pri
los canale
considera
bastantes
buenos, n
así en E.
Secundari
Esto pued
corregido
normas
organizati
adecuadas
en el cent
como en l
Administr

Como por ejemplo incluir al coordinador de la biblioteca en la Comisión
Coordinación Pedagógica.

Tabla 14. Ámbitos de colaboración entre la biblioteca y el equipo docente

En cambi
la
colaborac

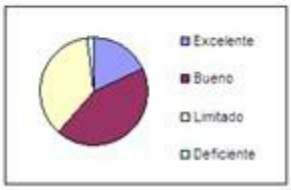
D3. Coordinación pedagógica

D3.2. Ámbitos de colaboración entre la biblioteca y el equipo docente

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	21	24
Bueno	40	46
Limitado	26	30
Deficiente	0	0
	87	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	9	17
Bueno	23	44
Limitado	19	37
Deficiente	1	2
	52	100



entre los docentes centro se considera buena o excelente la mayor parte de l centros de los dos niveles.

Aunque todavía hay un número relativamente alto en los que dicha colaboración se produce de forma esporádica y se limita a acciones de promoción de la lectura.

Tabla 15. Integración de la biblioteca en la metodología docente

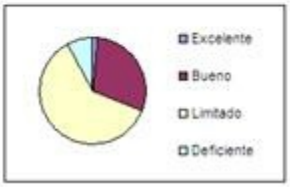
D3. Coordinación pedagógica

D3.3. Integración de la biblioteca en la metodología docente

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	22	25
Bueno	29	33
Limitado	31	35
Deficiente	6	7
	88	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	1	2
Bueno	15	28
Limitado	34	63
Deficiente	4	7
	54	100



Este indicador fundamen para saber se está consiguien el objetivo fundamen de la biblioteca que es ser de espacio y/o instrumen educativo. Mientras en E. Primaria 58% la considera buena o

	excelente, E. Secundari es del 309

Los niveles limitado y deficiente significan que menos del 30% de los profesores utiliza estrategias para incentivar el uso de la biblioteca y los recursos documentales en su actividad pedagógica. Teniendo en cuenta c los centros a los que nos referimos forman parte de la REBEX, la prime cifra es tan solo un aprobado y la segunda denota la no implantación del modelo de biblioteca que se propone.

Tabla 16. Implicación de la biblioteca en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura

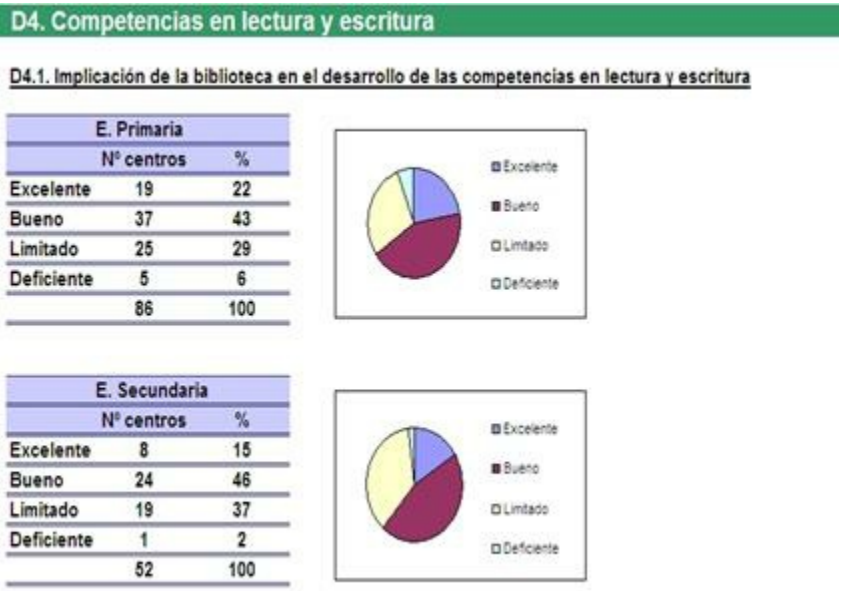
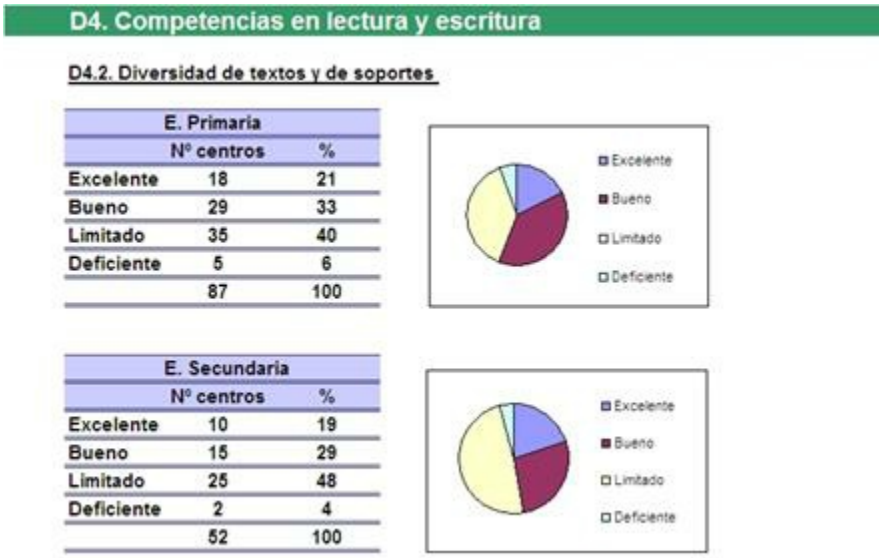
D4. Competencias en lectura y escritura **D4.1. Implicación de la biblioteca en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura** 	Existe un similar en dos nivel inmensa mayoría s implica d forma de pero un a porcentaj supera el solo reali de maner esporádic acciones animació lectura (cuentacu visitas de autores...) solo el préstamo obras.

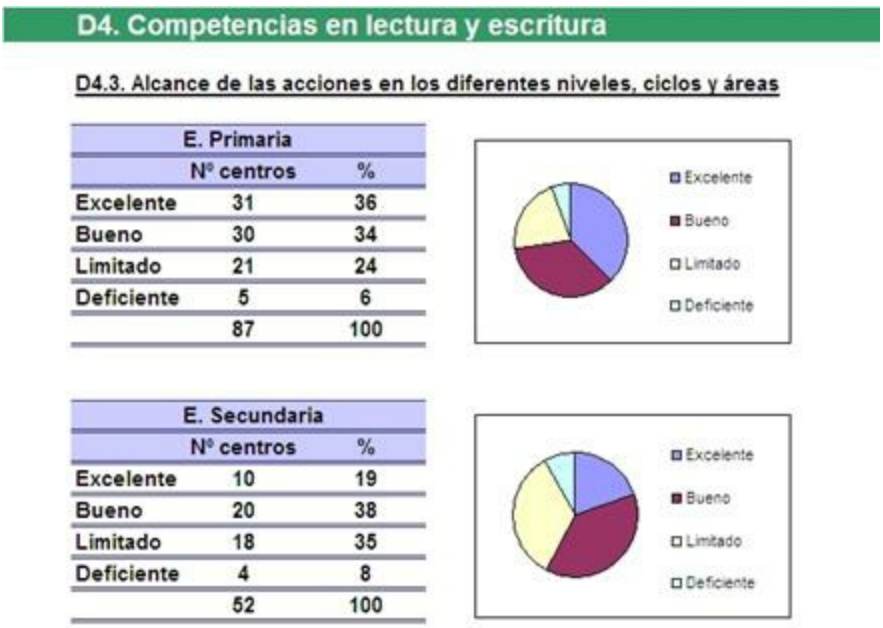
Tabla 17. Diversidad de textos y de soportes

	En E. Primaria p más de la



mitad de l
centros cr
que tiene
diversidad
E. Secund
es justo al
contrario.
lo que, los
equipos d
biblioteca
deberían
pensar en
actualizar
colección
para ofrec
obras de
informaci
conocimie
no solo
ficción.

Tabla 18. Alcance de las acciones en los diferentes niveles, ciclos y áreas



En E.
Primaria
parece
aceptable
alcance a
los
diferentes
ciclos y
áreas. En
Secundari
baja este
indicador
ya que no
todos los
ciclos y
áreas
cuentan

	con acciones d este tipo.

Tabla 19. Coordinación con el Plan de Lectura y Escritura del centro

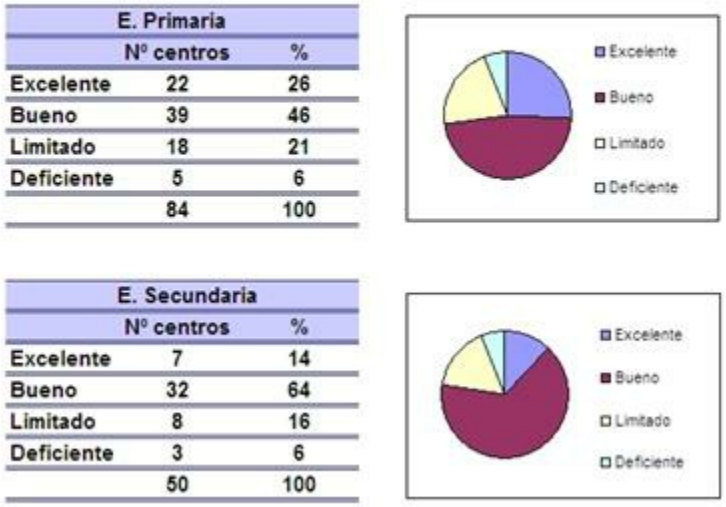
D4. Competencias en lectura y escritura **D4.4. Coordinación con el Plan de Lectura y Escritura del centro**  	En E. Primaria e mayoritari la coordinac con el PLEA, pe es a la vez preocupar que un 27 no consid que la biblioteca del centro sea el eje para el desarrollo del plan d lectura, escritura y acceso a la informaci
Esto es algo que deben remediar tanto los equipos directivos como el de biblioteca. En E. Secundaria se considera mayoritariamente como buena o excelent Aunque no debe considerarse aceptable que haya centros que la consideren deficiente.	

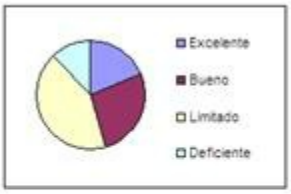
Tabla 20. Apoyo de la biblioteca a las familias

	La mayorí los centro ambos niv considera no se apo

D4. Competencias en lectura y escritura

D4.5. Apoyo de la biblioteca a las familias

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	14	16
Bueno	26	30
Limitado	37	42
Deficiente	11	13
	88	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	4
Bueno	16	31
Limitado	20	38
Deficiente	14	27
	52	100



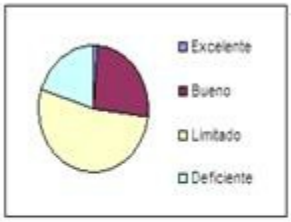
suficienter
a las famil
desde las
bibliotecas
Esto debe
llevar a est
tanto a los
equipos
directivos
como los
biblioteca
cuales pue
ser las cau

Tabla 21. Implicación en el desarrollo de las competencias

D5. Competencia digital, en información y para aprender a aprender

D5.1 Implicación en el desarrollo de las competencias

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	2
Bueno	21	25
Limitado	45	53
Deficiente	17	20
	85	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	0	0
Bueno	11	21
Limitado	29	55
Deficiente	13	25
	53	100



Este es otr
de los
indicadore
primordia
para saber
grado de
integración
la bibliote
en el centr
su eficacia
Entre el 7
el 80% de
centros
declaran q
realizan
actividade
esporádica
directame
no realizar
en el
desarrollo
estas
competen

La Consejería debe hacer más énfasis en la formación en este campo par

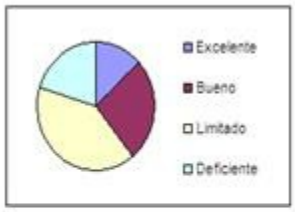
que los equipos de biblioteca puedan desarrollar actividades que potenci estas competencias.

Tabla 22. Alcance de las acciones en los diferentes niveles, ciclos y áreas

D5. Competencia digital, en información y para aprender a aprender

D5.2 Alcance de las acciones en los diferentes niveles, ciclos y áreas

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	10	12
Bueno	20	24
Limitado	38	45
Deficiente	16	19
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	4	8
Bueno	13	25
Limitado	20	38
Deficiente	16	30
	53	100



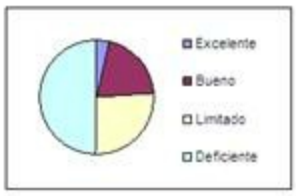
El alcance es muy limitado o deficiente en ambos niveles, siendo má acentuado en E. Secundari La reflexi realizada para el anterior indicador sirve también para este.

Tabla 23. Coordinación con el Plan de TIC del centro

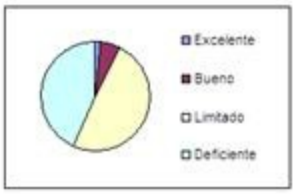
D5. Competencia digital, en información y para aprender a aprender

D5.3 Coordinación con el Plan de TIC del centro

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	3	4
Bueno	18	21
Limitado	26	31
Deficiente	37	44
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	1	2
Bueno	5	9
Limitado	25	47
Deficiente	22	42
	53	100



Esta coordinac es muy ba Aspecto q deberían potenciar los equipc biblioteca como la p Administr Educativa

Tabla 24. Alcance del Proyecto de la biblioteca

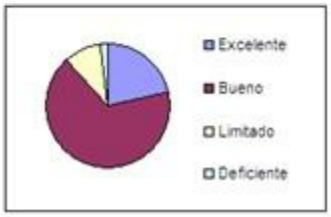
F. Planificación y evaluación

F1. Alcance del Proyecto de la biblioteca

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	25	30
Bueno	42	51
Limitado	16	19
Deficiente	0	0
	83	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	11	21
Bueno	36	68
Limitado	5	9
Deficiente	1	2
	53	100



Aunque algunos d los indicador anteriores invitan al pesimism es esperanza encontrar como el 8 de los centros d Primaria creen que bueno o excelente. En E. Secundari ese nivel llega hast 89%.

Surge la duda de que es posible que los equipos de bibliotecas se conten con su biblioteca tal y como está y no quieren, pueden o saben que algu indicadores muestran que no se alcanza el modelo propuesto desde la Administración Educativa.

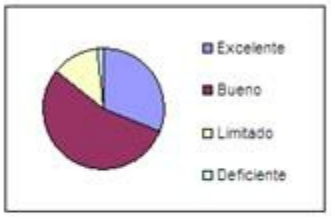
Tabla 25. Operatividad y formalización del Plan de trabajo anual

La inmen mayoría d los centro tienen un plan de trabajo anual. Un minoría tiene uno no formal

F. Planificación y evaluación

F2.Operatividad y formalización del Plan de trabajo anual

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	28	33
Bueno	45	53
Limitado	11	13
Deficiente	1	1
	85	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	12	23
Bueno	34	64
Limitado	6	11
Deficiente	1	2
	53	100

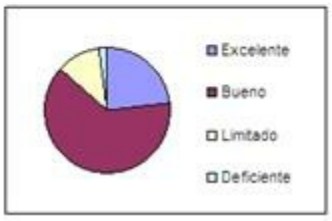


Tabla 26. Adecuación de los procedimientos de evaluación

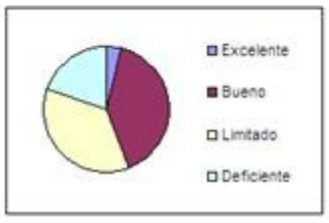
F. Planificación y evaluación

F3. Adecuación de los procedimientos de evaluación

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	5	6
Bueno	40	48
Limitado	37	44
Deficiente	2	2
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	4
Bueno	20	38
Limitado	20	38
Deficiente	10	19
	52	100



Se detecta déficit en l adecuació los procedimi de evaluac desarrolla Cuestión c se pretend mejorar a través de l implantaci de la herramien que nos o

Tabla 27. Formalización y periodicidad del proceso de evaluación

En E. Primaria considera más que

F. Planificación y evaluación

F4. Formalización y periodicidad del proceso de evaluación

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	6	7
Bueno	56	67
Limitado	18	21
Deficiente	4	5
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	4	9
Bueno	23	49
Limitado	12	26
Deficiente	8	17
	47	100



adecuada
mientras
en E.
Secundar
hay un al
nivel
limitado
deficiente
La
implanta
de esta
herramie
pretende
mejorar e
aspecto.

Tabla 28. Implicación de distintos agentes en la planificación y en la evaluación

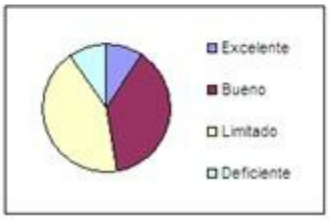
F. Planificación y evaluación

F5. Implicación de distintos agentes en la planificación y en la evaluación

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	19	23
Bueno	31	37
Limitado	29	35
Deficiente	5	6
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	5	9
Bueno	20	38
Limitado	23	43
Deficiente	5	9
	53	100



La implica
es buena
Primaria y
mejorable
E. Secund
Los nivele
limitado y
deficiente
indican qu
evaluación
realiza
exclusivan
el equipo
biblioteca.

Tabla 29. Número de horas del responsable

Este
indicador,
fundamen
en el

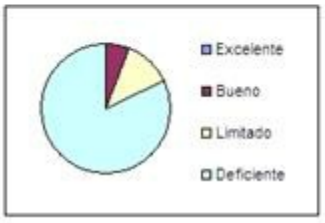
G. Equipo de trabajo

G1.Núrmero de horas del responsable

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	3	4
Bueno	15	19
Limitado	22	27
Deficiente	41	51
	81	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	0	0
Bueno	4	8
Limitado	6	12
Deficiente	42	81
	52	100



desarrollo una biblio eficiente, clarament objetivam negativo p la inmens mayoría. E. Primar es limitad deficiente para un 7 de los centros, mientras en E. Secundari del 93%.

Aunque desde los centros educativos se pueden arbitrar medidas organizativas para asignar horas no lectivas al equipo de biblioteca, este e indicador que claramente tiene que mejorar la Administración Educativa

Tabla 30. Formación del responsable en biblioteconomía y TIC

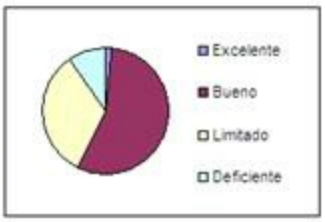
G. Equipo de trabajo

G2. Formación del responsable en biblioteconomía y TIC

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	6	9
Bueno	52	75
Limitado	21	30
Deficiente	3	4
	69	119



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	1	2
Bueno	30	57
Limitado	17	32
Deficiente	5	9
	53	100



Aunque en ambos niveles una amplia mayoría de los centros considera que es buena o excelente, todavía hay un elevado número

	de ellos que considera que no tienen la adecuada.
La Administración debe hacer llegar la amplia oferta formativa que ofrecen los CPR y convencerles de que se inscriban en ellos para mejora los indicadores referidos a la formación. A los CPR se les debe instar a que adecúen la oferta a las necesidades de profesorado que trabaja en las bibliotecas.	

Tabla 31. Formación del responsable en lectura y libro infantil y juvenil

	Tant indicador como el siguiente arrojan ur resultados similares. Primaria s considera adecuada, mientras c en E. Secundari limitada o deficiente Aquí se te que volve considera responsab directa de equipo en propia formació teniendo cuenta la c

	de los CP

Tabla 32. Formación del responsable en psicopedagogía y didáctica

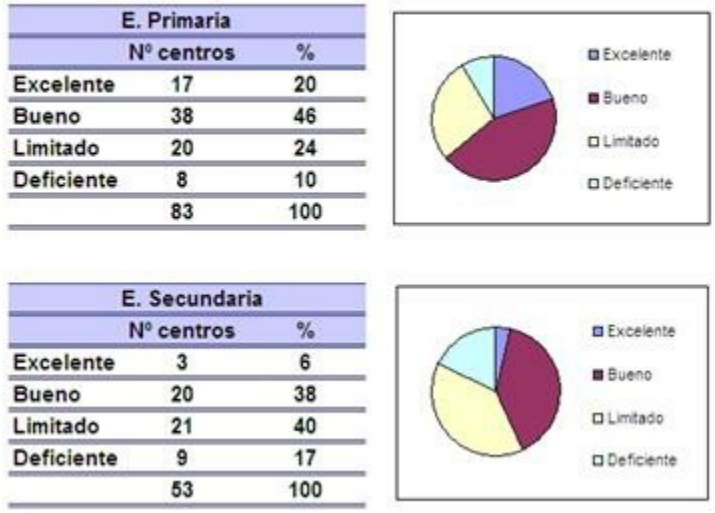
G. Equipo de trabajo **G4. Formación del responsable en psicopedagogía y didáctica**  	Ver la explicació del indicador anterior.

Tabla 33. Alcance de las funciones del responsable de la biblioteca

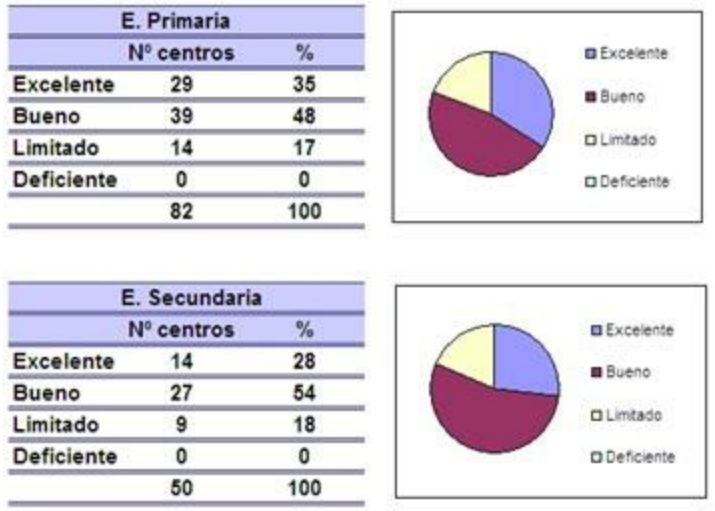
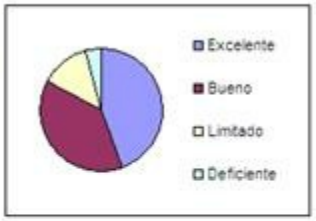
G. Equipo de trabajo **G5. Alcance de las funciones del responsable de la biblioteca**  	El alcance funciones considera o bueno e inmensa r los centro independ del nivel.

Tabla 34. Consolidación del responsable de la biblioteca en el cargo

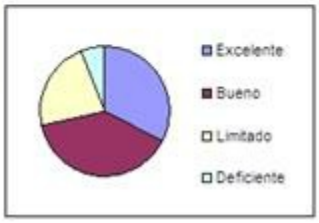
G. Equipo de trabajo

G6. Consolidación del responsable de la biblioteca en el cargo

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	38	45
Bueno	33	39
Limitado	10	12
Deficiente	3	4
	84	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	17	31
Bueno	21	39
Limitado	13	24
Deficiente	3	6
	54	100



Es m
amplia en
Primaria y
poco men
en E.
Secundari
pero dentr
de los nive
adecuados
Sin que ell
quiera dec
que no hay
que mejor
especialme
en E.
Secundari

Tabla 35. Composición de la Comisión de biblioteca

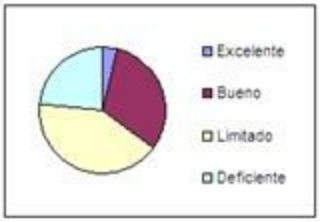
G. Equipo de trabajo

G7. Composición de la Comisión de la biblioteca

E. Primaria		
	Nº centros	%
Excelente	3	4
Bueno	33	41
Limitado	32	40
Deficiente	12	15
	80	100



E. Secundaria		
	Nº centros	%
Excelente	2	4
Bueno	16	30
Limitado	23	43
Deficiente	12	23
	53	100



La
Comisión
está integr
por distint
miembros
la
comunida
educativa
(profesora
familias,
alumnado
etc), aden
del
biblioteca
municipal
debe
potenciarl
equipo

	directivo. ambos niveles es mejorable dicha composici y suponer que organizaci

Tabla 36. Alcance de las funciones de la Comisión de Biblioteca

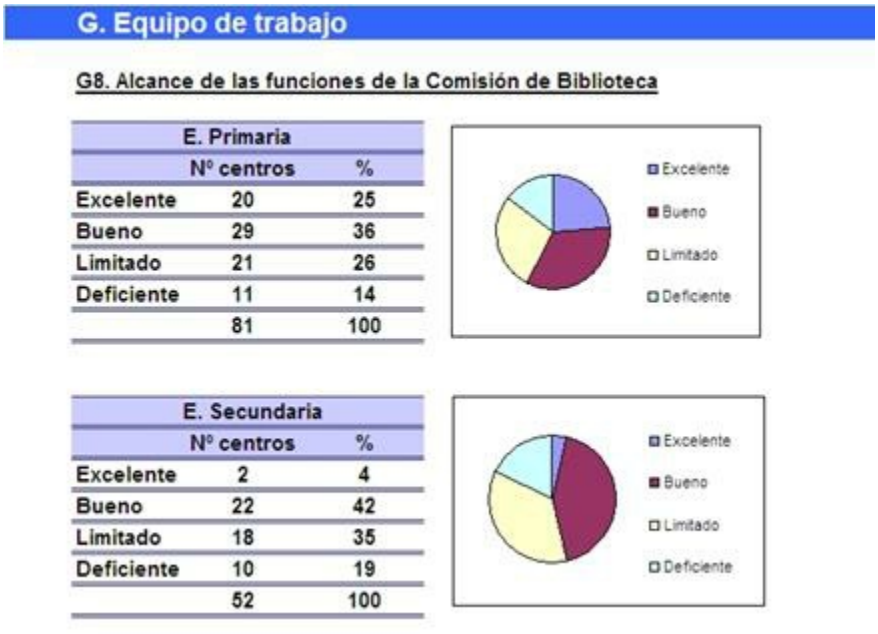
	Ver la explicació del indicador anterior.

Tabla 37. Existencia y composición del equipo de apoyo de biblioteca

	El Equipo de la Biblioteca está form por el profesora y persona técnico qu trabaja en

G. Equipo de trabajo

G9. Existencia y composición del equipo de apoyo de biblioteca

E. Primaria	Nº centros	%
Excelente	6	7
Bueno	45	55
Limitado	21	26
Deficiente	10	12
	82	100



E. Secundaria	Nº centros	%
Excelente	3	6
Bueno	27	51
Limitado	14	26
Deficiente	9	17
	53	100



gestión y organizac de la biblioteca Aunque e todos los centros existe un equipo de biblioteca en ambos niveles se echa en fa que sea n completo En esto influye directame la falta de dedicació horaria d profesora

Tabla 38. Alcance de las funciones del equipo de apoyo

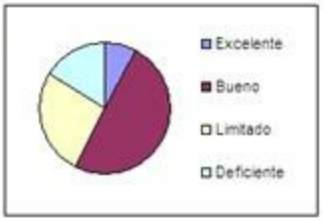
G. Equipo de trabajo

G10. Alcance de las funciones del equipo de apoyo

E. Primaria	Nº centros	%
Excelente	7	8
Bueno	40	48
Limitado	23	27
Deficiente	14	17
	84	100



E. Secundaria	Nº centros	%
Excelente	4	8
Bueno	25	49
Limitado	13	25
Deficiente	9	18
	51	100



El indicad anterior incide directame en las funciones del equipc de biblioteca.

Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?

Herramienta de autoevaluación







Instituciones patrocinadoras y editoras

- Ministerio de Educación del Gobierno de España
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Autoras

- Inés Miret
- Mónica Baró
- Teresa Mañá
- Inmaculada Vellosillo

Coordinación FGSR

- Luis González

Asesoría Metodológica

- Elena Martín

Equipo Asesor

- Eulàlia Espinàs
- Isabel Monguilot
- Cristina Novoa
- Pilar Sampedro
- Olga Serra

Equipo de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura

2012

Coordinadores

- María José Oviedo Macías
- Antonio Orihuela Parrales

Colaboradores

- María Estela Alfonso Nicolás
- Antonia Bravo Rubio
- María Francisca Cabelo Calvo
- Aurora Caldito Aunión
- Manuela Camacho Tosina
- Antonio de la Cruz Solís
- José Alejandro Fernández Muñoz
- María Elena García Gómez
- María Silveria García Fernández
- María Ángeles García Flores
- José Enrique García Romero
- Antonia González Sánchez
- Pedro Emilio López Calvelo
- Miguel Lumera Guerrero
- Guadalupe Morán Martínez
- Mª Dolores Moreno Gutiérrez
- Silverio Olmedo Alonso
- María José Olivera Mateos
- Mª del Pilar Ramos Duro
- Juana Yáñez Arenas

2013

Coordinadora

- Ana Nebreda Domínguez

Colaboradores

- Mª Estela Alfonso Nicolás
- Aurora Caldito Aunión
- Manuela Camacho Tosina
- Antonio De la Cruz Solís
- Guadalupe Morán Martínez
- Mª José Olivera Mateos
- Antonio Orihuela Parrales
- Mª Pilar Ramos Duro

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación y Empleo

Servicio de Coordinación Educativa

Sección de Bibliotecas Escolares

- Casildo Macías Pereira
- Olga Jiménez Cerrato
- Ana Pérez Andújar

Referencias Bibliográficas

Plan Marco de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura. http://goo.gl/0e56CN

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2012): Encuesta de bibliotecas escolares curso 2010-2011: http://goo.gl/vDoJNM

Las bibliotecas escolares en España (2004-2005). Análisis y recomendaciones: Publicada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez junto al Instituto IDEA: http://goo.gl/ahi4uI

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes junto con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2013): Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011: http://goo.gl/fcTAuk

Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura (1999): Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares de Navarra: http://goo.gl/8TqtFU

José García Guerrero, (Responsable Programa de bibliotecas de Málaga) (2011): Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar: Publicado por la Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa: http://goo.gl/8TqtFU

Inés Miret, Mónica Baro, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo (2011): Coeditado por el Ministerio de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?: https://goo.gl/0loi8e

Ministerio de Educación (2011): Marco de referencia para las bibliotecas escolares en España:http://goo.gl/2aGTJn

Junta de Extremadura, Consejería de Educación (2006): Plan marco de apoyo y fomento de las bibliotecas escolares de Extremadura: http://goo.gl/P4tHBP

Red de Bibliotecas Escolares de Portugal (2015): Documentos para la evaluación de la biblioteca escolarhttp://rbe.mec.pt/np4/conteudos/?tag=avalia%C3%A7%C3%A3o

Documentos sobre evaluación y análisis de las bibliotecas escolares en Chile (2015):http://www.biblioecas-cra.cl/home-publicaciones

---

[1] El Plan Marco de Apoyo a las Bibliotecas Escolares de Extremadura fue el primero en esta Comunidad que impulsó el papel de la biblioteca escolar en el sistema educativo. http://goo.gl/0e56CN

[2] Encuesta de bibliotecas escolares. Curso 2010-11. Publicada en 2012. http://goo.gl/vDoJNM (Acceso 3/08/2015)

[3] Publicado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, junto con el Instituto IDEA http://goo.gl/ahi4uI (Acceso 3/08/2015)

[4] Estudio de casos de buenas prácticas en la integración de la biblioteca en los centros educativos. Publicado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en 2010. http://goo.gl/xlZb6k (Acceso 3/08/2015)

[5] Publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en 2013. http://goo.gl/fcTAuk (Acceso 3/08/2015)

[6] "Una aproximación al estudio de las bibliotecas escolares en Navarra". http://goo.gl/GXjdAi (Acceso 3/08/2015)

[7] Plan de Trabajo y evaluación de la biblioteca escolar. José García Guerrero. http://goo.gl/8TqtFU (Acceso 3/08/2015)

[8] https://goo.gl/0loi8e. (Acceso 3/08/2015)

[9] La versión íntegra de la herramienta en formato pdf puede descargarse en la dirección: https://goo.gl/Zo07tZ.

[10] Se envió a todos los profesores bibliotecarios una copia en pdf de la herramienta y se organizó una sesión formativa-informativa en las VII Jornadas sobre Bibliotecas Escolares de Extremadura, con la colaboración Inés Miret, una de sus autoras.

[11] Seleccionados a través de Instrucción 3/2012 de la Secretaría General de Educación. http://goo.gl/E0EE82 (Acceso 3-08-2015)

[12] Seleccionados a través de Instrucción 6/2013 de la Secretaría General de Educación. http://goo.gl/csyCEh (Acceso 3-08-2015)

[13] Centro de Profesores y de Recursos. En Extremadura hay dieciocho.

[14] Unidades de Programas Educativos. Existen dos, una por provincia.

[15] Puede verse el vídeo de la ponencia enhttp://goo.gl/onZAVn

[16] Para distribuir los indicadores se ha tomado la decisión de entender como fortaleza la que sumando los porcentajes en los niveles de logro Bueno o Excelente del indicador superan el 60%. En cambio se anota como una debilidad aquellos cuyos niveles de logro Limitado o Deficiente superan el 40%.

[17] Para distribuir los indicadores se ha tomado la decisión de entender como fortaleza la que sumando los porcentajes en los niveles de logro Bueno o Excelente del indicador superan el 60%. En cambio se anota como una debilidad aquellos cuyos niveles de logro Limitado o Deficiente superan el 40%.

La biblioteca escolar: abriendo fronteras

Lorena Verónica Cabrera Orellana

C.E.I.P. Atalaya. Cartagena

Resumen

¿Qué hace que una niña de 7 años lea un libro de 300 páginas en un idioma que no es su lengua materna?, ¿qué hace que esta misma niña se maraville por los libros, sueñe con ser escritora y transmita esa pasión a otros niños?.En pleno siglo XXI donde las nuevas tecnologías imperan en los juegos infantiles, donde los teléfonos, la tableta electrónica y los ordenadores van "comiéndose" la creatividad, la magia y el disfrute de la lectura, existe un lugar en el cuál los niños aún juegan a intercambiarse cuentos e historietas. Un lugar en el cual aquella niña ha irradiado ese amor por los libros a sus amigos, ese lugar no sólo es posible, sino que existe, es real. Ese lugar es mi comunidad de vecinos y esa niña es mi hija.¿Cómo se ha llegado a despertar esa pasión?. Gracias a la biblioteca escolar de su colegio en Estados Unidos, a una biblioteca innovadora, viva, cercana. Gracias a una biblioteca sin fronteras entre las aulas y los sueños. Gracias a una biblioteca escolar plenamente integrada en la comunidad y en la cual el bibliotecario, el profesor, las familias y todo el entorno comunitario buscan y trabajan por un objetivo común: Despertar en los niños el amor por la lectura. Una vez que se ha conseguido este objetivo, el aprendizaje y todo lo que de éste se deriva viene por añadidura.A través de esta comunicación quiero mostrar, de una forma práctica y dinámica, diferentes experiencias que ayudan a despertar esta pasión en los niños. Para ello, realizaré breve un recorrido por bibliotecas escolares de Chile, Estados Unidos y España, lugares en los cuales he tenido el privilegio de trabajar como maestra en colegios públicos. Mostraré que tipo de técnicas innovadoras se utilizan para motivar a los niños y niñas a descubrir la magia de la biblioteca escolar, que la sientan suya, que la vivan como un lugar en que los sueños se pueden hacer realidad. Daré especial importancia a lo que considero la clave del proceso de enseñanza aprendizaje: "El refuerzo positivo" y su gran valor en la promoción de las buenas prácticas en bibliotecas escolares.¿Alguna vez nos hemos preguntado cuál es el límite de la originalidad?, ¿cuál es el límite de la innovación?. Esas preguntas me las planteé hace un tiempo al trabajar como voluntaria en la Biblioteca Pública de Woodstock, en Illinois (EEUU) y observar que una de las actividades más populares entre los niños era "Léele al perro". La implicación emocional, la motivación y el leer por el disfrute de leerle a otro ser vivo no tiene parangón y nuevamente me pregunto, ¿Hasta dónde es posible llegar?. Sin duda las posibilidades son ilimitadas y quizás quien mejor podría responder a esta pregunta son los propios niños. Y a partir de ahí, de sus respuestas, de sus sueños, de sus ilusiones diseñar un proyecto de promoción de la biblioteca escolar, un proyecto que sea real, cercano y absolutamente significativo para ellos.

Palabras clave: Innovación; Integración; Motivación; Estrategias; Consejos

Keywords: Innovation - Integration - Motivation - Strategies - Tips

1. Introducción

Una de las características del ser humano, del ser persona es el sentido de trascendencia, de proyectarse más allá de la propia realidad que le acompaña.

Desde tiempos ancestrales el ser humano ha sabido expresar este sentido de trascendencia, a través de la expresión de su mundo interior, de sus vivencias, de sus emociones, de sus sentimientos y de sus sueños .

El ser humano ha sido productor de su mundo interior, a través de la palabra, de la pintura, de la escritura, de la danza, de la música. Necesitamos trascender, dejar un legado que nos haga sentirnos personas.

Desde la primera infancia se observan los rasgos de esta característica, el niño necesita expresarse, es su esencia.

Y me pregunto, si es un rasgo tan natural e intrínsico del ser humano, ¿Por qué hemos olvidado la necesidad de producir, de expresarnos?, ¿por qué nos hemos vuelto receptores pasivos de información?, ¿por qué en las bibliotecas sólo hay libros y adultos leyendo en silencio?, ¿dónde están los niños, dónde están las hojas en blanco y los lápices para que ellos produzcan y satisfagan esta necesidad básica del ser persona?. Diller, señala como materiales fundamentales en una biblioteca de aula el contar no sólo con libros, sino además, con diferentes tipos de folios y lápices, con mini folios de notas, con esquemas de cómo escribir una reseña de un libro o cómo escribir un libro (Diller, 2003: 30).

No podemos pretender que un niño sea un ávido lector sino le hemos dado en forma paralela las herramientas para que sea un productor.

¿Qué hace que una niña de 7 años lea un libro de 300 páginas en un idioma que no es su lengua materna?, ¿qué hace que esta misma niña se maraville por los libros, sueñe con ser escritora y transmita esa pasión a otros niños?.

¡La motivación! El haber producido, el haber escrito libros aún antes de saber escribir.

En pleno siglo XXI donde las nuevas tecnologías imperan en los juegos infantiles, donde los teléfonos, las tabletas electrónicas y los ordenadores van "comiéndose" la creatividad, la magia y el disfrute de la lectura, existe un lugar en el cuál los niños aún juegan a intercambiarse cuentos e historietas. Un lugar en el cual aquella niña ha irradiado ese amor por los libros a sus amigos, ese lugar no sólo es posible, sino que existe, es real. Ese lugar es mi comunidad de vecinos y esa niña es mi hija.

¿Cómo se ha llegado a despertar esa pasión?. Gracias a la biblioteca escolar de su colegio en Estados Unidos, a una biblioteca innovadora, viva, cercana. Gracias a su biblioteca escolar que la ha animado a ser la propia productora de sus libros. Gracias a una biblioteca sin fronteras entre las aulas y los sueños. Gracias a una biblioteca escolar plenamente integrada en la comunidad y en la cual el bibliotecario, el profesor, las familias, los vecinos y todo el entorno comunitario buscan y trabajan por un objetivo común: Despertar en los niños el amor por la lectura. Una vez que se ha conseguido este objetivo, el aprendizaje y todo lo que de éste se deriva viene por añadidura.

¿Cómo lo han conseguido?, Con lo que sin duda creo yo es la clave del éxito de una biblioteca escolar, el despertar en cada niño al escritor, a la escritora que hay en su interior. A partir de ahí, de sentirse autores, un libro en sus manos significa enriquecer su vida interior, mientras más leo más escribo y mientras más escribo más leo.

2. Planteamiento

La valoración de la biblioteca escolar como un espacio de expresión del mundo interior de cada niño, en el cual los libros son las llaves necesarias para abrir ese mundo, convirtiéndose en productores de textos y en ávidos lectores.

Objetivos:

- Compartir diferentes experiencias de trabajo realizadas en bibliotecas escolares de Chile, España y Estados Unidos.
- Descubrir la importancia de trabajar a la par la producción y la recepción de un ambiente literario.
- Valorar la importancia de la interrelación de todos los miembros de la comunidad educativa para el fomento de la biblioteca escolar viva, adaptada a la realidad del entorno y a las necesidades e intereses de los niños.

3. Metodología

A través de un recorrido práctico presentaré en esta comunicación diferentes experiencias que muestran a la biblioteca escolar como parte vital en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas.

Unas cuantas experiencias derivadas de mi época de estudiante en Chile, algunas de mi trayectoria como maestra en España y Estados Unidos, otras provenientes de mi vivencia como voluntaria en una biblioteca pública en Estados Unidos y otras cuantas de mi visión como madre de una niña de 7 años que ha recibido el estímulo y la motivación de una biblioteca escolar que le ha llenado su corazón de magia, ilusión y amor por los libros.

Durante los años que llevo ejerciendo mi profesión he tenido la oportunidad de trabajar como maestra en diferentes colegios públicos, tanto en Chile de donde soy originaria, en España en donde estoy asentada actualmente y en Estados Unidos en dónde viví una maravillosa experiencia de tres años en un pequeño pueblo al norte de Chicago.

He conocido a niños de muy variadas culturas, de orígenes muy diversos, con historias únicas e irrepetibles, niños que lo tienen todo y niños que no han ido a clase porque se les han mojado con la lluvia los únicos zapatos que tenían para ir al colegio.

He trabajado con niños desbordados de amor y niños gravemente maltratados, cada uno con sus propias peculiaridades y de todos ellos, de cada uno de los niños que han pasado por mis aulas he aprendido que no importa el origen o la historia de cada niño, a todos se les enciende el corazón y le brillan los ojos cuando llega el momento de disfrutar de un buen libro.

He conocido bibliotecas escolares inmensas y maravillosas, otras con apenas libros. Sin embargo, el objetivo y el impulso es el mismo, con más o menos recursos se busca el bienestar de los niños con más o menos intención se quiere trabajar en su beneficio, que con más o menos acierto se intenta encender la llama del amor por los libros.

A continuación presentaré un breve recorrido mostrando diferentes anécdotas y experiencias que nos pueden llevar a reflexionar acerca de como queremos planificar una biblioteca escolar.

Leer por obligación. Estoy convencida que no hay algo más contraproducente que te obliguen a leer un libro que no te gusta. En mi época como estudiante en Chile no tuve la oportunidad de disfrutar de una biblioteca escolar tal como se entiende hoy en día y la forma en que se nos acercaba al mundo de los libros era leyendo un libro por obligación, todos debíamos comprar el mismo libro, leerlo y prepararlo para el examen, el que te gustara o no el libro casi no tenía importancia. Desde luego, creo que la finalidad si era despertar el amor por los libros nunca se logró.

Los libros en los armarios. Durante toda mi enseñanza primaria y secundaria no recuerdo haber tenido un libro al alcance de mi mano en la clase, eso era impensable. Los libros se encontraban en la sala de profesores. Disponibles a la voluntad de algún buen profesor que en un acto de heroísmo quisiera llevarlos a clase. Creo que así tampoco se despertaba el amor por los libros, aunque si por aquel voluntarioso profesor que nos quería acercar al mundo letrado.

Castigada a la biblioteca. Durante parte de mi enseñanza primaria estudié en un colegio privado que si tenía una biblioteca abarrotada de libros, la únicas veces que pude tener acceso a la biblioteca sin tocar los libros por supuesto, era los días sábado cuando tenía que pasar la mañana castigada junto a todos quienes

habíamos tenido un mal comportamiento en clase durante la semana. Por supuesto que no podíamos tocar los libros, nos pasábamos la mañana haciendo deberes y soñando con poder alcanzar alguno de esos inalcanzables libros. Tampoco se me ha quedado un recuerdo muy grato de la biblioteca escolar de mi primer colegio.

La lectura del abuelo. En mi época escolar realmente quien tenía el rol de fomentar el amor por los libros era la familia, los padres o más bien la madre y los abuelos. La familia era la encargada de llevar a los niños a la biblioteca de la ciudad, siempre y cuando en la familia existiera un hábito lector. Con suerte algunas familias podían tener una biblioteca en casa, en mi caso mi biblioteca se reducía a un libro, un maravilloso libro titulado "Mi amigo el gigante", aún lo conservo y aún se lo leo a mis alumnos. Es mi pequeño gran tesoro.

La biblioteca escolar como un espacio no sólo de información sino de recreación. A partir del año 2004 se empiezan a implementar en Chile las bibliotecas escolares en educación primaria, cambian de ser un espacio cerrado a estar abierto a nuevas iniciativas, a ser parte de la comunidad. En los colegios se comienzan a fomentar actividades y experiencias que buscan el acercamiento a los libros de forma lúdica, contextualizada y significativa para los niños y niñas.

Actualmente, un 96 % de alumnos de enseñanza primaria tienen acceso a una biblioteca escolar, con recursos tecnológicos adecuados y un inventario de libros que se va ampliando año a año.

A partir del año 2010 a través del Plan Nacional de Fomento a la Lectura comienza la implementación de bibliotecas escolares en los centros de educación infantil.

Es un gran desafío para los centros escolares y maestros, implicar a la comunidad educativa y buscar el construir bibliotecas que tengan sentido para los niños, bibliotecas en constante movimiento, bibliotecas innovadoras, que los niños las sientan de ellos, como su espacio, como su refugio, como el lugar en dónde los sueños se pueden cumplir.

Animación lectora por parte del maestro. Durante mis años de maestra en Chile, aún no se implementaban las bibliotecas escolares y la animación lectora estaba a cargo del propio maestro en el aula. Lo cual resultaba más o menos gratificante y despertaba más o menos pasión en los niños dependiendo del grado de interés que el propio maestro tenía hacia la literatura.

Al llegar a España y comenzar a trabajar como maestra me encontré con bibliotecas en los colegios ¡Fue un gran descubrimiento!. La animación lectora continuaba estando a cargo de los maestros pero ya existía un espacio diferente al aula para motivar esta animación a la lectura. El manejo y la organización de la misma se encontraba delegada a los padres con la tutorización de algún maestro encargado, que en forma voluntaria y buscando tiempos libres orientaba a los padres en el préstamo de libros.

Nuestra labor consistía principalmente en llevar a los niños a la biblioteca para que elijan un libro que se prestaría semanalmente. Poco a poco se comienza a descubrir la biblioteca no sólo como un centro de préstamo de libros sino como un centro de recursos, un lugar dónde buscar información a la hora de trabajar un proyecto en clase.

En la biblioteca no se habla. Una de las experiencias más frustrantes en mi encuentro con las bibliotecas en España fue llevar a mi hija de un año y medio a la biblioteca pública infantil de mi barrio. Mientras le iba mostrando las figuras de animales en un libro que tenía yo en mi mano, ella decía "pato", "perro", con un volumen adecuado, normal para una niña de un año y medio, pues la bibliotecaria me dijo que me tenía que ir porque la niña era muy pequeña para estar en una biblioteca, que molestaba . Y que hasta que no tuviera edad escolar no debería volver. Me fui con la debida reclamación y con el corazón roto. ¿Es que hay una edad para empezar a fomentar el amor por los libros?. Si los niños pequeños leen naturalmente en voz alta ¿Porqué tienen que leer en silencio en la biblioteca?. Pensé que algo debía cambiar.

Hace poco más de tres años tuve la oportunidad de trabajar como maestra en colegios públicos de Estados Unidos y aprendí que otra forma de comprender la biblioteca escolar es posible.

La figura del bibliotecario escolar. Al entrar en el mundo de la educación en Estados Unidos descubrí que cada colegio público cuenta con un bibliotecario y un ayudante de bibliotecario. Quienes se encargan de promover y fomentar la animación lectora en el colegio, creando proyectos en común con los profesores, los padres y toda la comunidad. Las bibliotecas se encuentran con libros en inglés y español, con libros en blanco para que los niños creen sus propios libros, con revistas y toda clase de incentivos a la lectura y escritura. Los niños suelen ir en grupos una vez a la semana, tienen una sesión de cuenta cuentos, una actividad de producción de textos y luego un tiempo de préstamos de libros, pudiendo elegir hasta tres libros por semana. La biblioteca se encuentra abierta toda la jornada escolar por lo que los alumnos pueden ir libremente con el permiso del profesor a leer, realizar consultas o entregar libros.

Este tipo de modelo de biblioteca escolar se puede entender como una biblioteca de puertas abiertas. Dicha disponibilidad es altamente productiva y eficaz a la hora del trabajo a diario en la biblioteca. Cada niño organiza de forma autónoma su tiempo de acuerdo a su disponibilidad horaria, contando siempre con el apoyo del bibliotecario. Wong, recomienda mantener permanentemente abierta la biblioteca escolar, con el fin de aprovechar cada oportunidad que se presente para promover la lectura y escritura, realizando visitas a la misma. Siendo fundamental además, que el maestro se familiarice con los libros de la biblioteca para recomendar si fuese necesario algunos libros. (Wong, 2014: 195).

Ávidos de libros. Recuerdo mi primer día en la clase de tercer grado, al terminar los trabajos asignados dos niños se acercaron a mi y en vez de preguntarme ¿Y ahora que hago? me preguntaron ¿Podemos leer?. Yo anonadada les dije que si y cada cual sacó su libro de su mochila y comenzaron a leer en silencio, así otro y otro a medida que iban finalizando su trabajo, hasta que tenía a los 25 alumnos leyendo. Por un momento creí que había una cámara oculta. ¡25 niños en una clase leyendo por gusto!

Descubrí maravillada que los niños leen y mucho, les encanta leer, aman los libros. ¿Cómo se ha llegado a esto? Principalmente por la estructura del sistema de la biblioteca escolar. La biblioteca no es un espacio cerrado fuera de las aulas, es parte del colegio, es el centro neurálgico de la escuela, en muchos colegios la construcción del edificio se ha diseñado de tal forma que la biblioteca está al centro del establecimiento y la puerta principal de todas las aulas dan hacia la biblioteca, desde luego físicamente ya ocupa un punto estratégico dentro del centro escolar.

La Programación General Anual de la biblioteca se encuentra absolutamente coordinada con los profesores y perfectamente en armonía con las necesidades e intereses de los alumnos. Es una biblioteca viva, significativa, es su espacio de encuentro, de reflexión, de disfrute. En el que encuentran las herramientas necesarias para practicar lo propio del ser humano, el sentido de trascendencia.

Productores de libros. Todos los proyectos que se trabajan en el colegio se presentan a través de la biblioteca escolar en formato de libros, los niños hacen sus propios libros: de sentimientos, de la naturaleza, del cuerpo humano, del tema que se esté trabajando. Al llegar a casa, ya de forma espontánea quieren seguir haciendo libros, es parte de ellos de su naturaleza, de expresar su interior, de conocer y compartir conocimientos.

Los niños comienzan a valorar a los autores, ya que ellos mismos han pasado por la experiencia de ser autores. Estos libros que ellos mismos han confeccionado suelen estar en exposición en la biblioteca del colegio con el mismo valor que un libro de un autor de renombre, lo cual constituye un aliciente y una valoración absoluta a su obra. Mientras mayor es el estímulo, mientras mayor es el refuerzo positivo, mayor es la autovaloración, mayor es la convicción de que cada uno tiene algo grandioso que entregar.

Registro de lectura. En los colegios el único deber obligatorio a diario es leer, en primer grado 20 minutos cada tarde en su casa y en segundo grado 30 minutos y así la cantidad de minutos van aumentando sucesivamente a medida que los niños van cambiando de etapa.

Los niños llevan un registro en papel a casa para que sus padres le tomen el tiempo de lectura, escriben el título de lo que han leído a diario. Los padres deben firmarlo y entregarlo a su maestra al finalizar la semana. En la asamblea semanal se conversa de lo realizado y de los libros que han leído. Resulta un deber altamente motivador y enriquecedor. No hay exámenes ni evaluación de la comprensión lectora de lo que

leen en casa, es el disfrute de leer, es leer por el placer de leer.

Esta actividad se ve reforzada con estímulo positivos constantes por parte de sus maestros. La elección del libro a leer la realiza el propio niño, puede ser un cuento, una historieta, un comic, una enciclopedia, etc. No existen libros obligatorios por edad, por lo que cada niño tiene la oportunidad de leer algo que realmente les motive.

Esta actividad la he trasladado este curso a mi colegio en Cartagena en el cual soy tutora de segundo grado y la hemos implementado en toda la enseñanza primaria. Llevamos cuatro semanas en la que los niños leen a diario, tienen su registro y lo traen firmado por sus padres. Curiosamente, hemos tenido que hacer una reunión de centro para organizar los turnos de la biblioteca durante el tiempo de patio (está abierta para los niños en hora de patio), ya que por primera vez desde que el colegio se puso en marcha que es tanta la cantidad de niños que quieren entrar a la biblioteca que no caben en su interior, las maestras están muy extrañadas porque los años anteriores acudían no más de diez niños de toda primaria en la hora de patio. ¡Ahora quieren ir a leer todas las clases! Sin duda, un gran paso y un ejemplo de como una estrategia motivadora y un trabajo en conjunto entre los padres, maestros y quienes gestionan la biblioteca puede repercutir tan positivamente en las motivaciones de los niños.

Evaluación según el nivel de lectura. ¿Pero cómo se evalúa el nivel de lectura o de fluidez? Cada niño en clase durante el momento de rincones o trabajo por talleres tiene un tiempo para leer con la maestra. ¿Que lee? De acuerdo al Test "Assess DRA Reading Levels" que se aplica a cada niño, se evalúa en que nivel de lectura se encuentra el alumno, de acuerdo a su nivel deberá leer un tipo u otro de libros que previamente se encuentran catalogados por niveles. De esta forma, se evalúa a cada niño según su ritmo y madurez en la lectura y no según estándares generales. Acercándonos de esta forma a un buen ejemplo de una educación personalizada, pensada en el alumno.

Degustación de lectura. Una actividad muy interesante es "Taste of Literacy" . Una noche durante el mes de febrero las familias son invitadas a participar en un encuentro para disfrutar de literatura. Los profesores preparan 8 aulas con decoración y libros relativos a un tema, cada aula tiene un tema distinto (los animales, libros en español, hadas, amigos, etc.) además de una merienda relativa al mismo tema.

A cada familia al entrar al colegio se le entrega una guía de lo que encontrará en cada aula, la familia deberá recorrer cada una de las aulas y leer con su hijo los libros preparados por temas, al salir del aula se le pone un sello en su registro de entrada, si completa los 8 sellos de las 8 aulas que ha visitado se le agregarán 120 minutos al desafío de lectura (otra actividad organizada en conjunto por la biblioteca pública y la biblioteca escolar). Además los niños que han completado todos los sellos entran en una rifa para ganar una tarjeta de 10 dólares para gastar en la librería del pueblo. Los niños adoran la noche de la "Degustación de lectura".

La lectura se usa como instrumento de unión, un momento para compartir y disfrutar en familia. En el cual la biblioteca pone a disposición de toda la familia sus recursos y los maestros organizan, decoran, preparan y dinamizan sus clases.

Al día siguiente en el colegio, se comenta extensamente acerca de que leyó cada familia y como disfrutaron de aquella noche. Es una actividad altamente motivadora.

Desfile de personajes de cuentos. A finales de febrero se realiza un desfile en el colegio en el cual cada alumno se debe disfrazar de un personaje de alguno de sus cuentos favoritos. Mientras desfilan por el colegio el niño debe llevar en su mano el libro que lo ha motivado a disfrazarse. Es un día de fiesta y entretenimiento. El desfile empieza y finaliza en la biblioteca escolar.

Esta actividad organizada en conjunto entre la bibliotecaria y los maestros, implica a su vez a la familia que debe preparar el disfraz en casa. Los niños poseen un bagaje muy amplio de personajes de cuentos, por lo que les resulta muy entretenido verse caracterizados según los diferentes personajes.

En clase cada niño presenta su disfraz y señala porqué le gusta ese cuento y ese personaje en particular. Los niños se pasan todo el curso pensando y decidiendo acerca de cual es su personaje preferido para el

gran día del desfile.

Sin duda, un incentivo más para la noble tarea de leer.

Desafío de lectura. Cada año el colegio organiza un desafío de lectura, para este año 2015 el lema es "Lee más..aprende más". Durante el mes que se realiza el desafío de lectura se les entrega un calendario de actividades de lectura organizadas por la biblioteca. El desafío para primer y segundo grado es leer 120 minutos a la semana y de tercero a quinto es leer 210 minutos por semana. Semanalmente tienen premios por su lectura como marcadores de página o un cuento para la clase. Y quienes entreguen su registro de lectura las cuatro semanas tendrán un boleto para "Six Flags Great America" por un valor de ¡$50 dólares! Uno de los parques de atracciones favoritos de los niños. ¡Leer si que es entretenido!

Programa de jóvenes autores. Todos los años el distrito escolar anima a todos los alumnos de entre último curso de educación infantil y octavo grado a crear un libro, algunos de esos libros serán elegidos para representar al colegio en la competición del distrito, y luego representar al distrito escolar en el concurso estatal de jóvenes autores.

Los niños deben elegir sobre qué escribir, la historia debe ser de ellos. Si aún el niño no sabe escribir el adulto se lo puede escribir y el niño hace los dibujos. La historia debe estar en formato de libro: con una portada en la que aparezca el título y nombre del autor.

Los niños se motivan mucho haciendo sus propios libros, que puede ser escrito en inglés, español o español e inglés. Un ejemplo más de la importancia y valoración de trabajar en paralelo la animación a la lectura y la animación a la producción literaria. Nuevamente los niños se convierten en autores.

Feria del Libro. Tres veces al año se organiza una Feria del Libro en la biblioteca del colegio. Las familias son invitadas a asistir a esa feria de venta de libros. Normalmente se realiza los días de entrevistas o reuniones de padres. Esos días los niños tienen permiso para ir a comprar algún libro en horas de clase a la biblioteca. Los padres han recibido en casa previamente un folleto de la mayoría de los libros que se encuentran a la venta.

Muchos padres compran como premio por su rendimiento y comportamiento escolar un libro a sus hijos. Y sin lugar a dudas, para un niño motivado con la lectura, que disfruta con ella, que tener un libro en la mano es una puerta abierta a grandes aventuras, ¡Es el mejor regalo que le pueden hacer!

Te dono mi libro y me llevo otro. Tal como se observa los niños leen y leen mucho, para ello necesitan una gran colección de libros. Por parte de la biblioteca se quiere fomentar el intercambio de libros. Lo que se realiza a través de proyecto en el cual cuando un niño ha leído un libro que le han regalado o que le han comprado lo puede donar a la "Casita de los Libros". Se ha construido a la entrada de la biblioteca la simulación de una casa con estantes, en ese lugar los niños donan su libro ya usado. Al donarlo tiene la oportunidad de coger otro que ha sido donado por otro niño y llevárselo como suyo. Es increíble la gran cantidad de libros que se intercambian diariamente a través de este sistema. De una u otra forma en los pasillos de los colegios siempre se ve a un niño con un libro en la mano.

Los líderes son lectores. Al finalizar el año en el acto de entrega de premios en el colegio, se hace especial mención a los niños que han sido alumnos estrella en lectura, se premia el esfuerzo y la constancia. Para ello, ha sido fundamental el tener altas expectativas de los propios alumnos. Wong, señala que una de las diez creencias que todo profesor debe tener respecto a su profesión es estar convencidos que cada niño que entra en clase quiere crecer y aprender y lo hará ya que tiene la capacidad para ello (Wong, 2009: 231).

No puedo dejar de mencionar la visión de un cartel que ha quedado grabada en mi retina, un cartel que cubre toda una pared del colegio, que dice: "Los 10 pasos para convertirte en un buen lector: 1.lee 2.lee 3.lee 4.lee 5.lee 6.lee 7.lee 8.lee 9.lee 10.lee". Un mensaje directo, claro y preciso.

Noche Doctor Seuss. Uno de los autores infantiles más conocidos en los colegios en Estados Unidos es Doctor Seuss. Se lee mucho su literatura y por supuesto tiene su noche estelar. Se elige una noche al año para realizar una fiesta en la que se invita a las familias a pasar por diversas aulas en las cuales se realizan

disfraces, torneos de lectura, comidas, manualidades. Todo gira en torno al Doctor Seuss y sus libros. Sin duda una de las noches más entretenidas para los niños.

Una forma divertida, familiar y enriquecedora para conocer a un autor y disfrutar de su obra.

Biblioteca escolar/ Biblioteca pública. Tanto en los boletines mensuales que se entregan a los padres en los colegios como en las revistas mensuales de la biblioteca pública aparecen las actividades que se hacen en uno u otro lugar. Existe una real coordinación entre ambas bibliotecas. Muchas de las exposiciones de los colegios se realizan en la biblioteca pública, y muchas de las actividades de la biblioteca publica se llevan a los colegios. Por ello no quiero dejar de mencionar algunas de las actividades que se realizan ya que implican directamente a los alumnos de los colegios.

Eventos en la biblioteca pública

- Cuenta cuentos en español e inglés: Para niños que quieren aprender español como segundo idioma o disfrutar de un cuento en su idioma materno. Se realiza dos veces a la semana por la tarde enfocado a niños mayores de dos años. Luego de participar en el cuenta cuentos realizan una manualidad relativa al tema tratado.
- Libros y bebes: Dos mañanas se reúnen para jugar contando historias, rimas, poesías, onomatopeyas. Dirigido a niños de entre 6 meses y 23 meses.
- El lenguaje de los bebes: Actividades para niños desde el nacimiento a los 5 meses. Principalmente a través de los sonidos, música y lenguaje gestual.
- Diversas actividades permanentes: Como la noche de los legos, la noche de las películas, bingos, rifas, celebraciones como el Día de San Valentín, Halloween, Navidad, Acción de Gracias etc.
- Desafío de lectura durante el verano: Se presentan diferentes actividades que animan a la lectura, con cada actividad que realice se le sella un impreso preparado para tal efecto. Al completar todas las actividades programadas para el verano, los niños reciben dos entradas para una función en el teatro de la localidad.
- Léele al perro: Sin lugar a dudas, es la actividad más interesante para los niños, ¡Si, léele al perro!, ¿Un perro de verdad?. Si, un perro real y ¡dentro de la biblioteca!, es posible ¿Por qué no? Una vez al mes una vecina de la localidad lleva a su perro y los niños se acercan a leerle. Una maravillosa experiencia, ¡¡¡Única!!! Los niños realizan largas filas para leerle al perro.

La innovación, la creatividad y el esfuerzo por fomentar el amor a la lectura, no tiene más límites que el que cada uno quiera imponerle.

4. Resultados

Después de tres años trabajando como maestra en un colegio de Estados Unidos, de conocer de primera mano los proyectos realizados entre la bibliotecaria del centro y los profesores, después de haber participando como voluntaria en la Biblioteca Pública de Woodstock y de haber acompañando como madre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi hija, he constatado cómo se puede organizar el trabajo de una biblioteca escolar de forma dinámica, práctica, viva y totalmente significativa para los niños, he llegado a entender como la biblioteca escolar ha logrado motivar el gran amor y la pasión que estos niños tienen por los libros. No sólo son grandes lectores sino grandes productores de textos.

5. Conclusión

Para cosechar es necesario plantar y ese proceso requiere un arduo trabajo, mucho esfuerzo, muchas horas de dedicación, mucho amor. Gran parte de las experiencias señaladas se realizan en horario extraescolar por las tardes noches. Los maestros y bibliotecarios trabajan voluntariamente en estas actividades, eso requiere un gran compromiso y una convicción de que se está haciendo lo correcto. Lo que vendría a llamarse vocación de servicio.

Aún nos queda mucho por aprender, mucho por implementar, mucho que mover, para que tengamos bibliotecas escolares vivas, para que nuestros niños sean unos apasionados de los libros, para que cada niño

pueda convertirse en un gran escritor.

Se van dando grandes pasos, se tiene ya la consciencia de la importancia de la producción de textos, de la elaboración propia, ahora falta perder el miedo, arriesgarse, equivocarse y volver a intentarlo.

No puedo dejar de mencionar una anécdota que me ocurrió hace un par de meses, nada más llegar a España. Me acerqué con mis dos hijas a la biblioteca pública del barrio en el cual residíamos. La sección infantil era preciosa, llena de libros perfectamente ordenados, peluches junto a los libros invitando a jugar con ellos. Cuando mi hija pequeña de dos años cogió un libro se sentó en el suelo a intentar leerlo. Rápidamente entró la bibliotecaria y nos llamó la atención porque en la biblioteca se debe estar en silencio. A lo lejos observé como me miraba una madre que le leía en susurro un cuento a su hijo. Y mi hija mayor me miró y me preguntó, ¿Por qué aquí en España no se puede hablar en las bibliotecas?. No supe que responderle.

Necesitamos hacer un cambio, darle vida a las bibliotecas. Las bibliotecas como exclusivos lugares de estudio no van teniendo cabida en la dinámica del mundo actual. La biblioteca es más que un lugar de estudio. Es más que el silencio. La biblioteca es vida, es acción y de nosotros como maestros y bibliotecarios depende ese cambio. Es el momento de perder el miedo a equivocarnos y abrir las fronteras a la innovación.

Referencias Bibliográficas

Diller D. (2003). Literacy work stations. United States of America: Stenhouse Publishers

Wong, H. y Wong R. (2014). The classroom management book. Canadá: Wong Publications.

Wong, H. y Wong R. (2009). The first days of school. Canadá: Wong Publications.

Apéndice



Biblioteca Escolar Verda Dierzen School (Illinois)



Biblioteca Escolar Verda Dierzen School (Illinois)



Biblioteca Pública de Woodstock. Sección infantil (Illinois)



Biblioteca Pública de Woodstock. Sección infantil (Illinois)



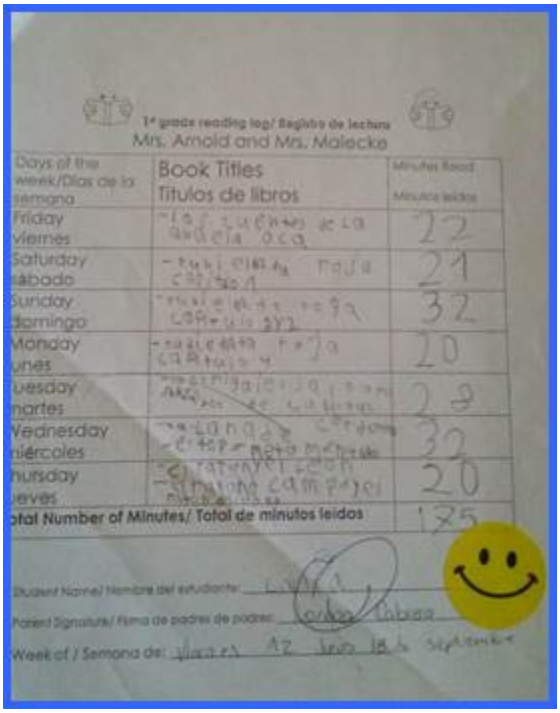
Biblioteca Pública de Woodstock. Sección infantil (Illinois)



Leyendo al perro. Biblioteca Pública de Woodstock (Illinois)

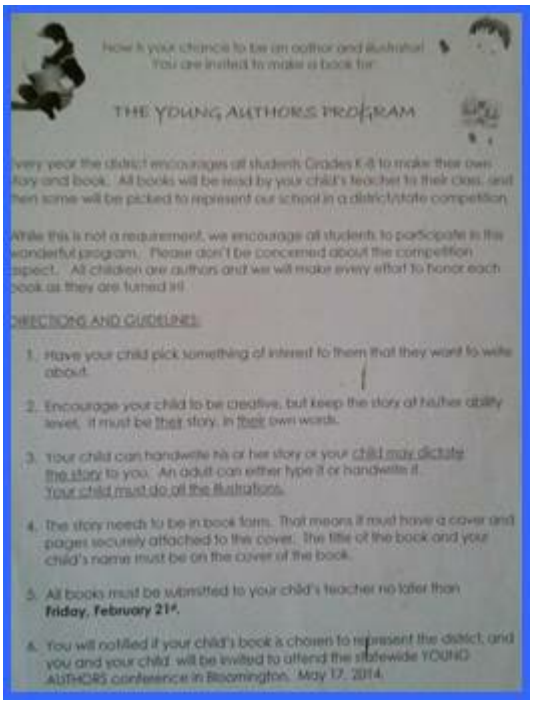


El alumno como productor de textos


1st grade reading log/ Registro de lectura
Mrs. Arnold and Mrs. Malecka

Days of the week/Días de la semana	Book Titles Títulos de libros	Minutes Read Minutos leídos
Friday viernes		22
Saturday sábado		21
Sunday domingo		32
Monday lunes		10
Tuesday martes		29
Wednesday miércoles		32
Thursday jueves		20
Total Number of Minutes/ Total de minutos leídos		175

Student Name/ Nombre del estudiante:
Parent Signature/ Firma de padres de padres:
Week of / Semana de:


Now is your chance to be an author and illustrator!
You are invited to make a book for:

THE YOUNG AUTHORS PROGRAM

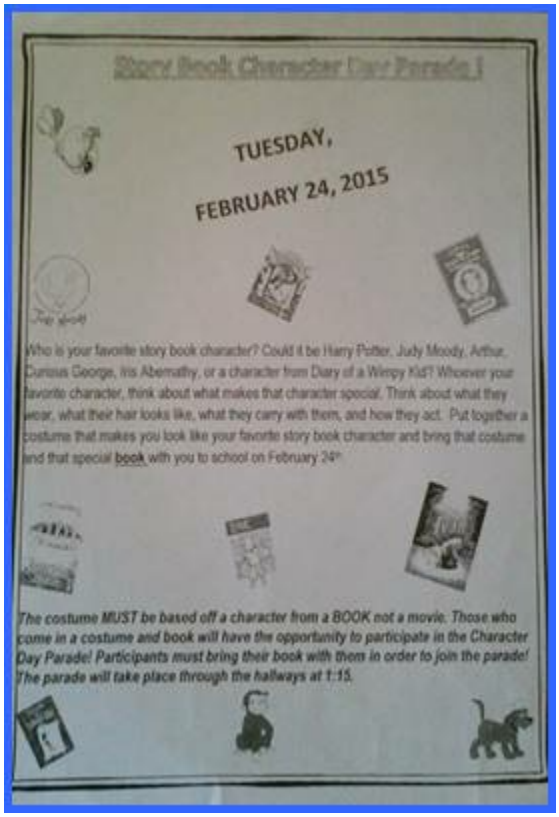
Every year the district encourages all students Grades K-8 to make their own story and book. All books will be read by your child's teacher in their class, and then some will be picked to represent our school in a district/state competition.

While this is not a requirement, we encourage all students to participate in this wonderful program. Please don't be concerned about the competition aspect. All children are authors and we will make every effort to honor each book as they are turned in!

DIRECTIONS AND GUIDELINES:

1. Have your child pick something of interest to them that they want to write about.
2. Encourage your child to be creative, but keep the story at his/her ability level. It must be their story, in their own words.
3. Your child can handwrite his or her story or your child may dictate the story to you. An adult can either type it or handwrite it. Your child must do all the illustrations.
4. The story needs to be in book form. That means it must have a cover and pages securely attached to the cover. The title of the book and your child's name must be on the cover of the book.
5. All books must be submitted to your child's teacher no later than **Friday, February 21st.**
6. You will notified if your child's book is chosen to represent the district, and you and your child will be invited to attend the statewide YOUNG AUTHORS conference in Bloomington, May 17, 2014.

Registro de lectura Programa de jóvenes autores



Story Book Character Day Parade !

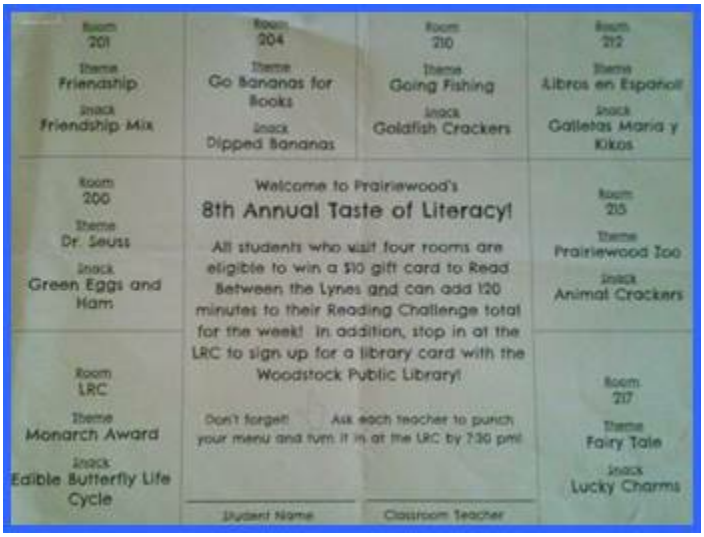
TUESDAY,

FEBRUARY 24, 2015

Who is your favorite story book character? Could it be Harry Potter, Judy Moody, Arthur, Curious George, Iris Abernathy, or a character from Diary of a Wimpy Kid? Whoever your favorite character, think about what makes that character special. Think about what they wear, what their hair looks like, what they carry with them, and how they act. Put together a costume that makes you look like your favorite story book character and bring that costume and that special book with you to school on February 24th.

The costume MUST be based off a character from a BOOK not a movie. Those who come in a costume and book will have the opportunity to participate in the Character Day Parade! Participants must bring their book with them in order to join the parade! The parade will take place through the hallways at 1:15.

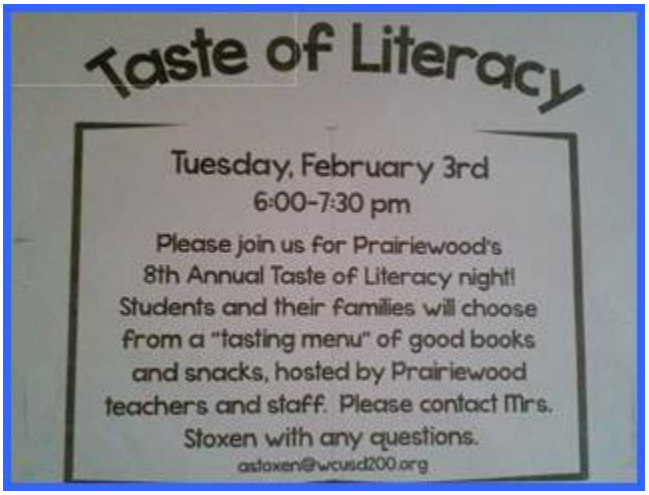
Desfile de personajes de cuentos



Room 201 Theme Friendship Snack Friendship Mix	Room 204 Theme Go Bananas for Books Snack Dipped Bananas	Room 210 Theme Going Fishing Snack Goldfish Crackers	Room 212 Theme Libros en Español Snack Galletas Maria y Kikos
Room 200 Theme Dr. Seuss Snack Green Eggs and Ham	Welcome to Prairiewood's **8th Annual Taste of Literacy!** All students who visit four rooms are eligible to win a $10 gift card to Read Between the Lynes and can add 120 minutes to their Reading Challenge total for the week! In addition, stop in at the LRC to sign up for a library card with the Woodstock Public Library! Don't forget! Ask each teacher to punch your menu and turn it in at the LRC by 7:30 pm!		Room 215 Theme Prairiewood Zoo Snack Animal Crackers
Room LRC Theme Monarch Award Snack Edible Butterfly Life Cycle			Room 217 Theme Fairy Tale Snack Lucky Charms

Student Name _____ Classroom Teacher _____

Degustación de lectura



Invitación enviada por la bibliotecaria del colegio a todos los padres.



Desafío de lectura

O Programa RBE e a avaliação das bibliotecas escolares: melhoria, desenvolvimento e inovação

Elsa Conde

Programa Rede de Bibliotecas Escolares (Portugal)

Resumo:

O principal objetivo desta comunicação é o de apresentar a experiência do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, do Ministério da Educação e Ciência, na implementação do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar. Através desta avaliação pretende determinar-se até que ponto a missão, as metas e os objetivos estabelecidos para as bibliotecas estão ou não a ser alcançados, tendo como pano de fundo o seu contributo para as aprendizagens, o sucesso educativo e a formação global dos alunos. O modelo de avaliação foi aplicado em mais de 1300 bibliotecas ao longo do período entre 2010-13, findo o qual foi reformulado, de modo a adaptar-se às mudanças e desafios da atualidade e orientar o novo ciclo de avaliação das bibliotecas: 2014-17. O modelo estrutura-se em quatro domínios, relacionados com as ações, os resultados e os impactos das bibliotecas na prestação de serviços, na aprendizagem e articulação com o currículo, na promoção do gosto e das competências de leitura e das literacias e na afirmação do valor social e cultural das bibliotecas. A avaliação assenta em métodos e técnicas variadas, quantitativas e qualitativas, que dão a conhecer o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados, o grau de satisfação dos utilizadores e o impacto das atividades realizadas no ensino e nas aprendizagens. A experiência tem induzido uma cultura de avaliação e uma prática baseada em evidências, que estimulam a reflexão e a investigação-ação, através do lançamento de inquéritos fornecidos pela RBE e geridos através do seu Sistema de Informação; da análise de dados estatísticos, que alimentam anualmente a Base de Dados RBE; da observação de atividades, incentivada pelo Projeto RBE em curso: Aprender com a Biblioteca Escolar; da valorização dos produtos dos alunos; da análise de conteúdos criados no âmbito do trabalho da biblioteca, etc. No primeiro ciclo de avaliação, foram inquiridos pelas bibliotecas mais de 20.000 professores e cerca de 100.000 alunos e produzidos pelos cerca de 1300 professores bibliotecários existentes, milhares de relatórios. 75% das bibliotecas apresentaram resultados globais positivos ou muito positivos ao longo deste período. No presente ciclo, a aplicação do modelo passou a alternar momentos de consulta e análise de informação com fases de reflexão e conceção de planos de melhoria que respondam às fragilidades detetadas. O processo iniciou-se, deste modo, com a operacionalização, em todos os agrupamentos/ escolas não agrupadas, de mais de 1300 planos de melhoria. Está, assim, a ser dada particular ênfase, não só à consolidação dos bons resultados, mas, sobretudo, à superação dos pontos fracos e ao desenvolvimento das bibliotecas, tendo em vista atingir os benchmarks que caracterizam os padrões de topo do modelo e ir ao encontro dos cenários estabelecidos no Quadro Estratégico do Programa RBE, no sentido da qualidade e da excelência das bibliotecas. Os padrões definidos constituem-se, deste modo, como uma espécie de referencial para a evolução das bibliotecas, fazendo dele não só uma ferramenta de avaliação mas, também, um documento de orientação com uma forte lógica (trans)formativa, capaz de estimular a inovação e o progresso das bibliotecas.

Palavras-chave: Programa RBE; Bibliotecas Escolares; Modelo de Avaliação; Melhoria.

Abstract:

The main goal of this paper is to present the experience in the implementation of the School Library Evaluation Model of the School Libraries Network Program (SLN), a program of the Portuguese Ministry of Education and Science. This evaluation aims to determine in what extent the mission, goals and objectives established for libraries are being achieved, with the backdrop of their contribution to the students learning, educational success and global education. The evaluation model was applied in over 1,300 libraries throughout the period between 2010-13, after which was reformulated in order to be adapted to the changes and challenges of the present and guide the new evaluation cycle of libraries in 2014-17. The model is divided into four areas related to the actions, results and impacts of libraries in learning and the curriculum, in the promotion of reading and multi literacy skills, in the social and cultural intervention at the local level and in the services delivery and management. The assessment is based on methods and diversified techniques, quantitative and qualitative, which show the efficiency and effectiveness degree of services, as well as the satisfaction degree of user and the impact of the performed activities in education and learning. Experience has induced an evaluation culture and evidence-based practice, which stimulate reflection and research-action, by launching SLN surveys managed through its Information System; the statistical data analysis which annually feed the SLN Database; observation of activities, encouraged by the ongoing project Learning with the School Library; the students products appreciation; analysis of contents created within the library work, etc. In evaluations first round, libraries had surveyed over 20,000 teachers and nearly 100,000 students and thousands of reports were produced by near 1,300 teachers librarians. Over this period 75% of libraries presented positive or very positive overall results. The application of this model in the present cycle rotate between query and analysis information moments with phases of reflection and conception of improvement plans to answer to the detected weaknesses. The process has started in all schools clusters or schools with the fulfillment of more than 1,300 improvement plans. Thus a particular emphasis is given, not only consolidating the good results, but above all overcoming the weaknesses and developing libraries in order to achieve the benchmarks that characterize the top model patterns and come upon the scenarios set out in the SLN Program Strategic Framework, towards libraries quality and excellence. Therefore the defined patterns work as a kind of libraries benchmark, used not only as an assessment tool but also as guidance document with a strong (trans)formative logic, able to stimulate libraries innovation and progress.

Keywords: SLN Program; School Libraries; Evaluation Model; Improvement Plans.

1. Introdução

O principal objetivo desta comunicação é o de apresentar a experiência do Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), do Ministério da Educação e Ciência de Portugal (MEC), na implementação do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE). Este modelo tem sido usado em todos os agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas da rede escolar pública, abrangendo bibliotecas das escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do 1º ciclo do Ensino Básico de maior dimensão.

Após um primeiro ciclo de experiência e aprendizagem na utilização do MABE, uma nova edição revista e atualizada do modelo foi publicada, dando início a um novo ciclo de avaliação nas escolas, lançado em 2014.

Deste modo, após uma breve descrição do Programa RBE, enunciam-se os princípios, estrutura e metodologia de aplicação do novo MABE e apresentam-se alguns resultados decorrentes do processo conduzido pelas escolas ao longo do primeiro período de avaliação e no novo ciclo de 2014-15.

Através desta apresentação procura destacar-se a forma como este processo se tem orientado no sentido da melhoria, tem impulsionado a qualidade das bibliotecas escolares e sustentado uma visão de futuro, inovação e progresso para o conjunto da rede.

O Programa RBE foi criado em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura com o objetivo de instalar e desenvolver uma rede de bibliotecas nas escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura e ao acesso, uso e produção de informação em suporte analógico e digital.

Desde então, mais de 2400 bibliotecas foram criadas e cobriram com os seus serviços a totalidade da rede escolar, representando um investimento material direto de cerca de 50 milhões de Euros e uma aposta em recursos humanos qualificados traduzida na existência de mais de 1300 professores bibliotecários.

Estes professores bibliotecários, cujo cargo foi oficialmente instituído em 2009, asseguram a gestão e o funcionamento de uma ou mais bibliotecas, consoante o número de estabelecimentos e a dimensão da população escolar dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas a que estão vinculados ou são afetos através de concurso, podendo existir, de acordo com aqueles dados, um, dois ou três professores-bibliotecários por agrupamento.

A colocação destes profissionais nas bibliotecas assenta na formação e experiência no exercício do cargo, sendo cada vez mais aqueles que já dispõem de cursos pós-graduados na área, cuja oferta tem crescido em todo o país.

Para estabelecer a ligação entre as escolas e o Gabinete coordenador do Programa, o Programa conta, também, com uma equipa especializada de coordenadores interconcelhios (CIBE), responsáveis pelo acompanhamento e apoio técnico-pedagógico às bibliotecas escolares no terreno.

O Programa funciona em articulação com outras estruturas e programas do MEC, com os municípios, designadamente, através das respetivas bibliotecas públicas, e com outras entidades (universidades, centros de formação, fundações, associações, etc.), desenvolvendo um conjunto muito alargado de projetos e parcerias nos domínios do currículo, da leitura, das literacias digitais dos media e da informação, da inclusão e da educação para a cidadania.

A construção e modernização da Rede têm-se processado por candidaturas, sendo selecionadas as escolas que apresentam melhores condições e propostas mais consistentes, quer para a instalação e criação de serviços de biblioteca nos agrupamentos quer para o desenvolvimento de projetos específicos em diferentes áreas, através dos quais têm emergido em todo o país inúmeros exemplos ilustrativos de uma intervenção mais qualificada na melhoria das aprendizagens, no domínio das literacias e no envolvimento da comunidade educativa: candidaturas de Integração e Requalificação; Ideias com Mérito; Boas Práticas, Aprender com a Biblioteca Escolar e outras iniciativas.

A avaliação das bibliotecas escolares tem constituído um importante instrumento de gestão e de orientação deste processo de desenvolvimento da Rede, sendo atualmente considerada um dos fatores determinantes do seu sucesso.

2. Origem e estrutura do MABE

Desde a sua origem, tem sido objetivo central do Programa RBE fazer com que as bibliotecas se afirmem como espaços de aprendizagem, conhecimento e cultura, implicados na melhoria da qualidade do ensino, na criação de leitores mais críticos e competentes nas diferentes literacias e na formação global dos jovens no sentido de uma cidadania plena.

Com a revolução digital e as enormes transformações económicas, sociais e culturais que têm caracterizado o século XXI, novos desafios se colocaram às bibliotecas, exigindo políticas e medidas que as ajudem a inovar e gerir a mudança e a reafirmar o valor dos seus serviços e atividades junto dos cidadãos e das comunidades.

A implementação pela RBE de um Modelo de Avaliação inseriu-se neste objetivo de promoção do trabalho das bibliotecas e de melhoria contínua do seu desempenho, de modo a dar resposta às novas exigências formativas com que se deparam.

O primeiro modelo de avaliação das bibliotecas escolares foi produzido e ensaiado em 2008-09 e posto em prática entre 2010 e 2013. Este processo foi acompanhado de uma formação massiva junto das bibliotecas, abarcando um total de 1180 professores bibliotecários e CIBE.

No final deste período, fruto dos ensinamentos obtidos com a experiência realizada, das mudanças operadas a nível das políticas educativas e da rápida evolução social e tecnológica entretanto ocorrida, entendeu-se proceder à revisão e atualização do Modelo, tendo sido editado um novo documento, a vigorar entre 2014 e 2017, ao qual está subjacente um conjunto reforçado de problemáticas e imperativos:

- Afirmação do valor das BE face aos desafios da revolução digital e novas exigências da sociedade;
- Alinhamento com as metas Portugal 2020 para a Educação e com o estádio de desenvolvimento, consolidação e maturidade do Programa RBE, próximo dos 20 anos de existência;
- Fortalecimento de uma cultura de avaliação e estímulo a uma prática baseada em evidências como elementos indispensáveis das políticas e gestão educativas (SIADAP, avaliação externa das escolas, avaliação dos professores, CAF, etc.);
- Resposta à pressão geral sobre a existência de resultados e a prestação de contas (accountability);
- Visibilidade e dignificação profissional do cargo de professor-bibliotecário, consignado na legislação desde 2009, recentemente atualizada através da Portaria do MEC n.º 192-A/2015 de 29 de junho;
- Possibilidade de benchmarking e suporte à decisão de políticas e novas ações para as BE;
- Acentuar do papel formativo e pedagógico das BE e do reconhecimento dos seus impactos nas aprendizagens, níveis de literacia e sucesso educativo dos alunos (advocacy).

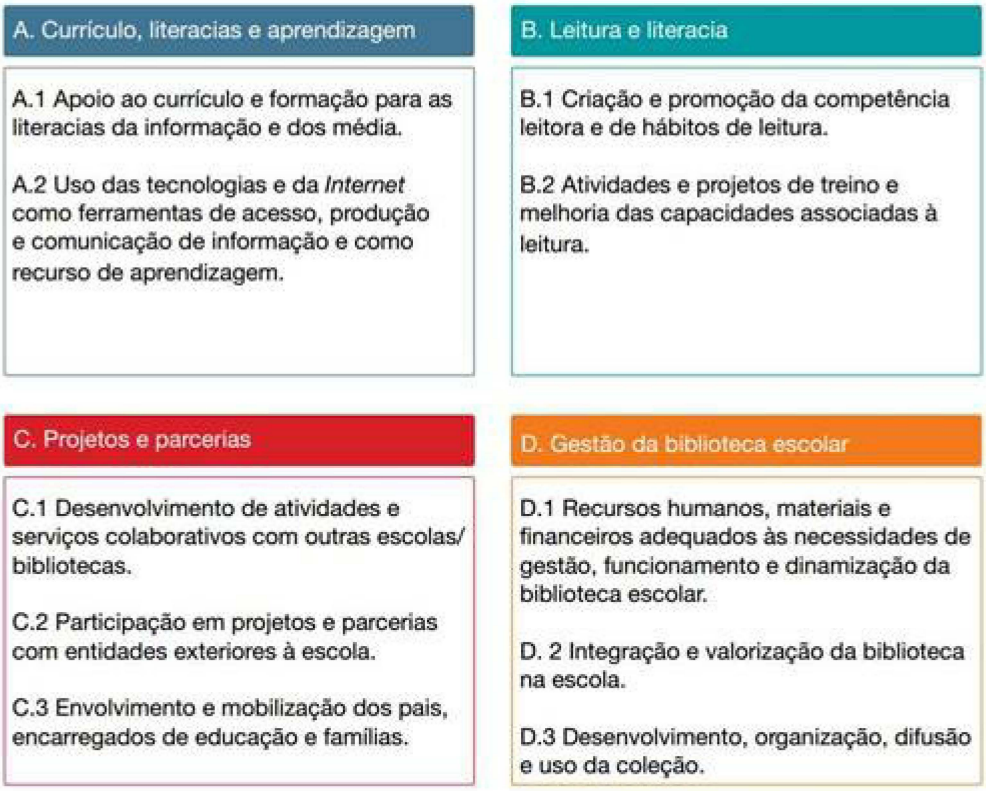
Embora com alterações, de modo a conseguir uma maior economia e simplificação na organização e conteúdo internos do documento, o Modelo atual manteve os quatro grandes domínios representativos das áreas de ação da biblioteca, relacionados com o currículo e as novas literacias, a leitura, os projetos e parcerias e a gestão das BE, e conservou a mesma lógica avaliativa, permitindo algumas leituras longitudinais entre os dois períodos de avaliação.

A Fig. 1 mostra os quatro domínios, tal como foram desenhados na nova versão do Modelo, no âmbito dos quais se mantém uma estrutura em Indicadores respeitantes aos aspetos essenciais de intervenção dentro de cada domínio, indicadores estes que se desdobram, por sua vez, em fatores críticos relativos às atividades ou ações que demonstram sucesso e são valorizadas na avaliação de cada Indicador.

Para cada indicador ou conjunto de indicadores foram identificados, como já acontecia anteriormente, exemplos de instrumentos de recolha de dados e fontes de informação, a partir dos quais as bibliotecas podem obter as evidências que provam que determinadas atividades/ ações foram desenvolvidas e fundamentam os juízos sobre os seus resultados e impactos: Questionários aos docentes, alunos, pais/EE e Direções; Estatísticas de utilização da BE; Dados de observação de atividades; Produções dos alunos; Documentos de gestão, projetos, atividades, formações,...; Avaliações dos alunos; Conteúdos e materiais de apoio criados; e outros.

A apresentação de cada domínio termina na segunda edição do modelo com o elenco dos impactos esperados no seu âmbito, no intuito de uma maior clareza e valorização das perceções dos utilizadores sobre os benefícios da sua interação com a biblioteca.

Fig. 1. Domínios e Indicadores do MABE: 2014-17



A partir do conteúdo de cada domínio, continuam a ser apresentados descritores caracterizadores de diferentes perfis de desempenho em que as bibliotecas se posicionam no final do processo de avaliação, atribuindo-se um nível de 1 (correspondente, em termos gerais, a um predomínio de pontos fracos e a um desempenho e impacto muito fracos e reduzidos) até 4 (correspondente, genericamente, a um predomínio de pontos fortes e um desempenho e impacto muitos bons e significativos).

A obtenção de um nível global final em cada domínio, resultante da ponderação dos níveis atribuídos aos vários descritores que sintetizam e tipificam os respetivos perfis, visa ajudar a escola a identificar qual o cenário que melhor corresponde à situação geral da sua biblioteca naquele domínio e perceber o que está em jogo para poder melhorar para o nível seguinte.

Estes perfis e níveis constituem-se, assim, como uma espécie de barómetro sobre as bibliotecas, guiando-as no reconhecimento das suas práticas mais bem-sucedidas e pontos fortes, a manter e consolidar, e na identificação dos pontos fracos, a superar.

A aplicação do Modelo atua em conjunção com dois outros instrumentos criados pela Rede: o Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, publicado em 2012, e o Quadro Estratégico do Programa RBE: 2014-20.

O primeiro estabelece um conjunto de standards e exemplos de estratégias e atividades associados às literacias digital, da leitura, dos media e da informação, de modo a orientar a sua integração nas atividades formativas e curriculares desenvolvidas pelas bibliotecas com os alunos e os docentes. Trata-se, portanto, de um instrumento muito útil para a melhoria das bibliotecas nas áreas da leitura, das literacias e do currículo.

O Quadro Estratégico 2014-20 define um conjunto de padrões gerais de qualidade, para os quais as bibliotecas devem progressivamente caminhar, servindo de guia geral do rumo a seguir.

Os domínios do modelo de avaliação são, por isso, precedidos dos padrões do Quadro Estratégico, indicativos desses patamares de excelência, pretendendo-se que, até ao final do ciclo avaliativo de 2014-2017, todas as bibliotecas avaliadas alcancem um nível de avaliação igual ou superior a 3 em todos os domínios e prossigam esse percurso de melhoria contínua até 2020.

A Fig. 2 mostra, a título de exemplo, os perfis que sintetizam e tipificam o desempenho das bibliotecas no nível 4 do domínio A do atual modelo.

Fig. 2. Perfis de Desempenho – domínio A: nível 4

Nível	A. Currículo, literacias e aprendizagem
4	• Fomenta de forma intensiva e generalizada um trabalho de intervenção no apoio ao currículo e na formação para as literacias. Regista taxas de utilização da biblioteca em atividades relacionadas com este domínio com 76% ou mais das turmas. • Desenvolve um conjunto alargado de ações promotoras do uso da informação, dos média e das tecnologias digitais. 76% ou mais dos alunos usam a biblioteca em atividades de aprendizagem e formação para as literacias. • Tem um impacto assinalável na progressão dos alunos nas aprendizagens. 76% ou mais dos docentes e alunos inquiridos (em média) avaliam positivamente (Muito Bom e Bom) o contributo da biblioteca nos resultados escolares. (QA10.2; QD9.1) • Tem um impacto significativo na melhoria dos níveis de literacia digital, dos média e da informação dos alunos. 76% ou mais dos docentes e alunos inquiridos (em média) avaliam positivamente (Muito Bom e Bom) o contributo do trabalho da biblioteca nas literacias dos alunos. (QA10.3; QD9.2)

3. Aplicação do MABE: a avaliação ao serviço da melhoria

As alterações mais visíveis no novo Modelo ocorreram no cronograma de aplicação, com todos os domínios a serem objeto de avaliação em simultâneo, ao contrário do que acontecia no ciclo anterior, em que as escolas avaliavam um único domínio à sua escolha em cada ano, e com o novo processo de avaliação a alternar anos de avaliação e anos destinados à aplicação de planos de melhoria, de modo a dar tempo às bibliotecas para desenvolverem ações que lhes permitam ultrapassar os pontos fracos anteriormente detetados.

Combateu-se, deste modo, uma das principais críticas ao modelo anterior, de sobrecarga para poder investir em simultâneo na avaliação de um novo domínio e na melhoria dos domínios antes avaliados.

A Fig. 3 esquematiza as etapas que constituem o novo ciclo de avaliação das bibliotecas de 2014-17. Como pode observar-se, este ciclo iniciou-se com a apresentação pelas bibliotecas de um plano de melhoria, tendo por base os resultados de avaliação do período anterior, a que se seguiu, já em 2015, a avaliação das bibliotecas e a apresentação do primeiro relatório intermédio de monitorização desse processo.

Fig. 3. Cronograma de aplicação do MABE: 2014-17



As bibliotecas envolvidas neste processo pertencem a escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com maior número de alunos, do 2º e do 3º Ciclos do Ensino Básico e/ ou do Ensino Secundário, totalizando em cada agrupamento tantas as bibliotecas avaliadas quantos os PB existentes (1, 2 ou 3).

Na escolha das bibliotecas a avaliar foi solicitado que fosse dada preferência às escolas sede ou àquelas em que os resultados de avaliação no ciclo anterior tivessem sido mais baixos (inferiores a 3 num ou mais domínios), selecionando escolas com níveis de ensino sequenciais, caso a avaliação recaísse em duas ou mais escolas.

No 1º ano, correspondente à elaboração do plano de melhoria e execução do respetivo relatório, a informação tratada pelas escolas diz respeito, predominantemente, às ações planeadas e concretizadas, traduzidas no pôr em marcha de determinados projetos, atividades e serviços.

Tratou-se de um processo endógeno às escolas em que a avaliação dos resultados obtidos foi realizada apenas a nível interno, de acordo com a especificidade dos problemas identificados e as medidas de melhoria elencadas por cada escola.

O Quadro 1 mostra o número de planos de melhoria e de relatórios de execução dos planos submetidos através do Sistema de Informação da RBE (SI) no ano letivo de 2013-14, distribuídos de acordo com a geografia das respetivas Direções de Serviços Regionais (DSR).

Quadro 1. Planos de Melhoria e Relatórios de Execução dos Planos de Melhoria submetidos no SI RBE em 2013-14

DSR	Planos de Melhoria	Relatórios de Execução dos Planos de Melhoria
Alentejo	99	98
Algarve	70	70
Centro	240	233
Lisboa e Vale do Tejo	468	430
Norte	503	486
Total	1380	1317

Da leitura aleatória de alguns destes documentos, resultou a conclusão geral de que estes planos e relatórios de melhoria foram apreciados e considerados documentos importantes para o funcionamento cada vez mais eficaz das bibliotecas e o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

O número médio de ações de melhoria preconizadas foi de 18 e o número médio de ações implementadas foi de 15, tendo-se a percentagem média de execução situado, portanto, nos 83%.

Estas ações de melhoria foram não só executadas na sua grande maioria, como foram realçadas pelos Conselhos Pedagógicos e/ou Direções das escolas como positivas e relevantes, sendo dominante a recomendação no sentido da continuidade e do aprofundamento das ações já colocadas em prática e da resposta às carências e dificuldades reconhecidas.

O grau de informação e apropriação de ideias relativas à definição de objetivos e à implementação de estratégias e práticas constantes destes documentos parece, também, ter beneficiado fortemente do carácter pedagógico e formativo inerente ao Modelo, como pode ver-se pela exaustiva utilização, na enunciação de pontos fortes e fracos, de referências aos fatores críticos de sucesso e impactos que caracterizam os domínios do Modelo.

No ano de 2015 foi concluída a primeira etapa de aplicação do novo MABE. Nesta fase, as escolas continuaram a apostar na melhoria, refletindo esse esforço nos seus planos anuais de atividades, mas procederam também à avaliação do seu trabalho e resultados, através da aplicação de um conjunto de quatro questionários disponibilizados através da aplicação informática do SI da RBE e da elaboração de um relatório de avaliação.

Neste 2º ano já não foram, portanto, as ações contextuais mais específicas que se destacaram no relato dos pontos fortes e fracos do relatório, como aconteceu no ano anterior, mas antes os feedbacks dos alunos, dos docentes, dos pais/EE e das Direções das escolas através dos questionários, dos dados estatísticos de utilização da BE e de outras evidências.

Podemos, deste modo, dizer que através da hibridez que caracteriza este sistema de avaliação, o Modelo opera uma espécie de compromisso entre uma avaliação ditada e acompanhada pela RBE através dos CIBE e do seu SI e uma avaliação interna, de auto conhecimento, flexível e adaptada a cada escola, que dela se apropria e em que se visa:

- o enraizamento de uma cultura de avaliação de carácter sistemático, indispensável ao desenvolvimento sustentado das BE;
- uma autorregulação orientada para a melhoria contínua, identificando as práticas de sucesso a manter e os pontos fracos a melhorar
- um apuramento e utilização estratégica de resultados para a tomada de decisão e o planeamento futuro, no sentido da redefinição de prioridades, da inovação e da mudança face a novos desafios.

4. Os resultados da avaliação

A natureza de questões a que a avaliação posta em marcha neste segundo ano do ciclo de avaliação procurou responder foi muito diversificada:

- que trabalho realiza a BE? Que resultados tem o seu trabalho?
- que resposta dá aos anseios e necessidades dos utilizadores? Qual o sentimento dos utilizadores relativamente às condições oferecidas e aos serviços prestados?
- que diferença faz na escola? Que mudanças provoca na escola e nos conhecimentos, capacidades e atitudes dos utilizadores?

O Modelo assenta, nesta medida, numa atitude de investigação-ação, assente na utilização de técnicas de recolha de informação variadas e na análise de um conjunto de dados quantitativos e qualitativos pelas bibliotecas, que pretendem ajudar a conhecer:

- o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados (desempenho).

- o grau de satisfação dos utilizadores.
- o impacto que as atividades realizadas pela e com a BE têm nos utilizadores e nos processos de ensino e aprendizagem.

Veja-se a este propósito, e a título de exemplo, o conjunto de questões sobre impactos que são colocadas aos alunos (Fig. 4).

A avaliação da biblioteca incide, portanto, não só nos aspetos intrínsecos ao seu funcionamento e manutenção (instalações, equipamentos, recursos, serviços, atividades, ...), mas, também, na eficácia e nos benefícios que aqueles são capazes de acrescentar junto dos utilizadores e que se podem manifestar, por exemplo, no aumento da utilização da biblioteca e dos seus recursos; no crescimento da adesão às atividades da biblioteca; na melhoria comparativa da qualidade do serviço que é prestado; na subida dos níveis de satisfação expressos pelos utilizadores; no desenvolvimento das competências dos alunos; na elevação dos resultados, etc.

Estes dados e informações são obtidos através de diferentes instrumentos, entre os quais avultam, como já referimos, uma bateria de questionários, administrados através do SI da Rede que permite a aplicação em linha e o tratamento automático dos dados submetidos; a disponibilização de formulários para a elaboração dos respetivos relatórios; e um conjunto de dados estatísticos das bibliotecas, trabalhados e inseridos anualmente pelas escolas na Base de Dados da RBE e transpostos para o sistema de avaliação.

Fig. 4. Questionário aos Alunos: Perceções sobre os Impactos das BE

QA Questionário aos alunos

10	Como classificas o trabalho e contributo da biblioteca escolar para:	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco
1.	Satisfazeres os teus interesses e as tuas necessidades pessoais e escolares	○	○	○	○
2.	Melhorares os teus resultados escolares	○	○	○	○
3.	Saberes usar as tecnologias, os média e a informação	○	○	○	○
4.	Gostares mais de ler e leres mais	○	○	○	○
5.	Leres melhor	○	○	○	○
6.	Participares em projetos e atividades com outras escolas, bibliotecas ou organizações	○	○	○	○

Garante-se, assim, por esta via, uma maior uniformidade em termos da informação recolhida nas escolas a nível nacional, quer relativamente aos outputs das bibliotecas quer relativamente aos impactos percecionados pelos utilizadores e stakeholders e à comunicação dos dados, fundamentais ao conhecimento e condução da Rede.

O Quadro 2 dá conta da população inquirida, dos questionários geridos e dos relatórios submetidos através do SI da RBE no período 2010-13 e no ano de 2015, sendo de salientar a elevada mobilização das escolas ao longo de todo o processo e o crescimento significativo do número de intervenientes e das taxas de resposta no novo ciclo de avaliação.

Quadro 2. População inquirida e documentos geridos pelo SI RBE

	MABE2010-13				MABE2014-15
	2010	2011	2012	2013	2015
Alunos	90705 12,60%	99390 12,33%	104812 12,62%	108080 13,27%	112 871 15,08%

Docentes	25132 28,55%	22226 27,36%	19987 27,46%	18660 27,73%	47322 55,87%
Pais/EE	24012 8,67%	28597 9,89%	23094 9,42%	16476 7,95%	41786 10,26%
Diretores e outros Resp.	1525 27,22%	1603 22,67%	2276 27,54%	1238 25,02%	1167 62,21%
Questionários enviados SI	80471	134944	140165	125827	119889
Quest. recebidos SI	34575 42,96%	63594 47,12%	53943 38,48%	48306 38,39%	75378 62,87%
Relatórios submetidos	1137	1115	1612	1387	1371

A valoração dos perfis de desempenho de cada domínio numa escala de 1 a 4, comum aos dois modelos de avaliação (2010-13 e 2014-17) permite esboçar, a despeito de algumas modificações introduzidas, uma leitura dos dois períodos a este nível.

Assim, com base na análise quantitativa da informação recolhida nos relatórios do período de 2010-13, foi possível constatar que uma larga maioria das bibliotecas avaliadas (68,89%) se situou nos quatro domínios no nível 3, seguida do nível 2 (24,31%), e só um pequeno número de bibliotecas se atribuiu o nível 4 (5,79%) ou, ainda em menor quantidade, o nível 1 (1,01%), como mostra o Quadro 3.

Quadro 3. Número de níveis atribuídos no período 2010-13

Domínios	Número de níveis atribuídos				Total
	4	3	2	1	
(Subdomínio A1)	31	559	379	9	978
(Subdomínio A2)	21	690	403	19	1133
Total (Dom. A)	52	1249	782	28	2111
	2,46%	59,17%	37,04%	1,33%	
B/ Total (Dom. B)	118	800	179	9	1106
	10,67%	72,33%	16,19%	0,81%	
(Subdomínio C1)	73	892	242	13	1220
(Subdomínio C2)	65	901	251	6	1223
Total (Dom. C)	138	1793	493	19	2443
	5,64%	73,40%	20,18%	0,78%	
(Subdomínio	140	1029	158	1	1328

D1)					
(Subdomínio D2)	92	1011	217	7	1327
(Subdomínio D3)	18	760	515	33	1326
Total (Dom. D)	250	2800	890	41	3981
	6,28%	70,33%	22,36%	1,03%	
Total	558	6642	2344	97	9641
	5,79%	68,89%	24,31%	1,01%	

Em 2015, para reduzir a subjetividade inerente à forte componente qualitativa de autoavaliação que recaía anteriormente sobre a apreciação de diversos perfis nos vários domínios, estes foram melhor objetivados através da conjugação frequente de elementos qualitativos e quantitativos de aferição, como pudemos ver no exemplo dado atrás, na Fig. 2.

Quando usadas, as escalas de percentagens relativas a diferentes elementos caracterizadores dos perfis também foram alteradas de modo a criar intervalos equilibrados e coerentes com os quatro níveis existentes.

Deste modo, o aumento do número de níveis 3 e 4 em 2015 pode relacionar-se parcialmente com estas alterações, mas também denota, através da variedade de dados agora mobilizados, uma fiabilidade e validade acrescidas, constituindo uma das mais-valias do novo Modelo.

O Quadro 4 mostra os resultados de 2015 relativos aos níveis atribuídos pelas bibliotecas nos perfis dos vários domínios, sendo de destacar, independentemente das alterações referidas na sua composição e natureza, uma avaliação muito positiva, com 43,61% das bibliotecas a posicionarem-se no nível 4 e 43,27% no nível 3, e apenas 11,58% e 1,54% nos níveis 2 e 1, respetivamente.

Quadro 4. Número de níveis atribuídos em 2015

Domínios	Número de níveis atribuídos				Total
	4	3	2	1	
Perfil A1	532	646	151	30	1359
Perfil A2	251	711	301	95	1358
Perfil A3	643	648	66	2	1359
Perfil A4	501	684	147	25	1357
Total (Dom. A)	1927	2689	665	152	5433
	35,47%	49,49%	12,24%	2,80%	
Perfil B1	733	511	98	18	1360
Perfil B2	668	592	89	11	1360
Perfil B3	791	515	51	3	1360
Perfil B4	732	566	59	2	1359
Total (Dom. B)	2924	2184	297	34	5439
	53,76%	40,15%	5,46%	0,63%	
Perfil C1	598	638	122	2	1360
Perfil C2	75	418	796	71	1360

Perfil C3	755	529	67	8	1359
Total (Dom. C)	1428	1585	985	81	4079
	35,00%	38,86%	24,15%	1.99%	
Perfil D1	491	648	192	29	1360
Perfil D2	964	360	33	2	1359
Perfil D3	506	740	104	10	1360
Perfil D4	652	616	86	6	1360
Total (Dom. D)	2613	2364	415	47	5439
	48,04%	43,46%	7,63%	0,87%	
Total	8892	8822	2362	314	20390
	43,61%	43,27%	11,58%	1,54%	

Em termos de resultados médios a diferença entre os dois períodos mostra igualmente esta variação crescente, como pode ver-se no Quadro 5.

Quadro 5. Resultados Médios dos Domínios nos períodos 2010-13 e 2015

Domínios	2010-13	2015
A	2,63	3,18
B	2,93	3,47
C	2,84	3,07
D	2,82	3,39

Os resultados médios mais baixos em 2015 situaram-se no perfil do domínio A relativo ao desenvolvimento de ações promotoras do uso da informação, dos media e das tecnologias e no perfil do domínio C respeitante ao fomento da participação dos Pais/ EE e famílias em atividades conjuntas, reiterando o carácter dos pontos fracos já apontados no ano anterior.

A este propósito, deve, ainda, ser feita referência ao facto de na secção final do relatório de avaliação ter, também, sido solicitado aos professores bibliotecários que, tendo por base os inquéritos aplicados e o conhecimento acumulado através de toda a informação de que dispõem, registassem as suas perceções sobre o nível dos impactos da BE em cada um dos domínios do Modelo de Avaliação.

A média global dos níveis atribuídos pelos professores bibliotecários em termos de impactos nos domínios A, B, C e D foram, respetivamente de 3,19; 3,33; 3,08 e 3,25, alinhando-se com as médias obtidas a nível geral e a identificação das maiores fragilidades em relação ao uso crítico pelos alunos da informação e dos media e à participação dos pais/EE e outros parceiros nas atividades.

O trabalho sobre as literacias dos media e da informação e a maior entrosamento das bibliotecas com as comunidades e as famílias parecem, assim, ser, nesta análise preliminar da informação, as dimensões onde um investimento particular mais é exigido.

A atenção das escolas e dos CIBE que as acompanham deve recair agora, também, nestes perfis mais fracos e nas escolas cujos níveis apresentaram valores mais baixos (1 e 2), de modo a promover a sua melhoria.

Da parte do Gabinete RBE, proceder-se-á, também, a uma análise qualitativa mais pormenorizada dos relatórios de avaliação, usando para o efeito uma amostra estratificada de 50 escolas constituída para o efeito, representativa do universo de escolas RBE em termos de distribuição territorial e tipologia de

estabelecimento.

5. Conclusão

O MABE constitui um importante instrumento para o planeamento estratégico e a avaliação da qualidade e do impacto das bibliotecas.

A avaliação dos impactos sobre os utilizadores assume, hoje em dia, uma particular relevância, tendo em conta o objetivo nuclear das bibliotecas escolares de servir as aprendizagens, as competências e o sucesso educativo dos alunos.

Não existe um bom método, único e direto, para avaliar o impacto das bibliotecas nem um tipo unívoco de impactos, sendo tão importante conhecer a eficiência dos serviços e atividades postas em prática através da recolha de dados ou outputs, como medir a sua eficácia através da qualidade do seu desempenho e satisfação dos seus utilizadores, como, ainda, recolher as suas opiniões sobre os benefícios obtidos ou usar a observação e outras formas de registo da sua parte para os identificar.

Como se afirma na nova ISO 16439 (2014: 22), a combinação de métodos e dados de natureza quantitativa e qualitativa de diferente tipo e origem pode possibilitar a obtenção de resultados capazes de propiciar uma melhor consciência, compreensão e identificação dos impactos da biblioteca e, também, uma maior confiança nas conclusões geradas.

O MABE procura ir ao encontro desta aceção e dar uma visão holística do papel que as bibliotecas hoje assumem na vida das escolas e dos alunos, cruzando um vasto leque de dados, indicadores e sistemas de recolha de informação.

As recentes School Libraries Guidelines, da IFLA (2015: 49), também fazem larga nota desta variedade de técnicas de avaliação, enfatizando a sua importância para uma avaliação capaz de valorizar a biblioteca em múltiplas dimensões. Dizem estas orientações que a avaliação é um aspeto crítico de qualquer ciclo contínuo de melhoria, ajudando a alinhar o programa e os serviços da biblioteca com os objetivos da escola, demostrando aos alunos, docentes, funcionários e à comunidade educativa os benefícios derivados da sua ação e fornecendo as evidências necessárias para a melhoria, a compreensão e o reconhecimento do valor daqueles programas e serviços.

O processo de avaliação pode, ainda, ajudar a determinar o rumo a seguir e inspirar a criação de novas visões para as bibliotecas escolares do futuro (idem: 46).

A avaliação da biblioteca deve, por conseguinte, ser participada e valorizada pelo conjunto da comunidade escolar e por todas as partes interessadas, sendo fundamental que a mesma seja integrada na avaliação interna das escolas e reportada para efeitos da avaliação externa realizada pela Inspeção Geral de Educação.

A melhoria do sistema de educação e das escolas não se faz sem boas bibliotecas e estas não se constroem sem uma boa avaliação e um modelo que a sustente.

Referências

International Federation of Library Associations and Institutions (2015). School Libraries Guidelines. IFLA School Libraries Section Standing Committee. Ed. Barbara Schultz-Jones and Dianne Oberg. IFLA. http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

Internacional Standard (2014). ISO 16439:2014(E): information and documentation – methods and procedures for assessing the impact f libraries. ISO

Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE. Lisboa: RBE. http://www.rbe.mec.pt/np4/home

Rede de Bibliotecas Escolares (2011). Modelo de avaliação da biblioteca escolar [2010-2013]. Coord. Elsa Conde, Rosa Martins e Glória Bastos. Lisboa: RBE. http://www.rbe.mec.pt/np4/83.html

Rede de Bibliotecas Escolares (2012). Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho da biblioteca escolar na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Coord. Elsa Conde, Isabel Mendinhos, Rosa Martins e Paula Correia. Lisboa: RBE. http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/referencial.html

Rede de Bibliotecas Escolares (2013). Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro Estratégico: 2014-2020. Lisboa: RBE. http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/qe.html

Rede de Bibliotecas Escolares (2013). Modelo de avaliação da biblioteca escolar: 2014-2017. Coord. Elsa Conde, Paula Ochôa, Rosa Martins. Lisboa: RBE. http://rbe.mec.pt/np4/mabe.html

Profesional de biblioteconomía y documentación: esencial en la plantilla de la escuela

Pilar del Campo Puerta

Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

"La persona encargada de la biblioteca escolar será el miembro del personal de la escuela profesionalmente cualificado para planificar y administrar su funcionamiento", según el Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar. Epígrafe sobre Personal. Dicho así, todo profesional, cualquiera que sea su titulación, tenga mayor rango o antigüedad, incluidos los administrativos, que forme parte de un centro docente y que tenga algún curso de bibliotecas, puede hacerse cargo de la misma en el colegio; esto lleva a plantearnos: ¿Qué cabida tienen aquí los bibliotecarios de carrera?. Según un estudio realizado en diversos centros escolares de la Comunidad de Madrid, muestran el estado de sus bibliotecas y quiénes las dirigen: titulados en Biblioteconomía, docentes en etapa de prejubilación, alumnos voluntarios, personal con otras titulaciones, otras personas. Las cifras comparativas entre 2011 y 2015 varían muy poco.

Palabras clave: Biblioteca escolar; Bibliotecarios; Biblioteconomía.

Abstract:

"The school librarian is the professionally qualified staff member responsible for planning and managing the school library" (UNESCO / IFLA School Library Manifesto. Staff). In this way, every professional,assistant,senior or administrative, whatever their qualifications are oreven being part of the staff from the school, is able to study a course while in the library to turn out to be a school librarian. Sothat is the question:What kind of career could a librarian expect from a place like this?. According to a study in various schools of Madrid,it show the status of their school libraries and their directors: library graduates, teachers in pre-retirement stage, volunteers, students, staff with other qualifications, other professionals. In 2011 and 2015 polls are similar.

Keywords: Librarian; Library; School library.

1. Introducción

La imagen de la biblioteca escolar durante años ha sido la de almacén de libros viejos y usados del colegio, sala multiusos, sala de castigo, marginación de docentes jubilados o no ejercientes, retiro de algunos alumnos poco comunicativos que preferían la biblioteca antes que el patio de recreo y de algunos profesores para tener un poco de sosiego cuando la sala común estaba ocupada. La biblioteca se abría pocas horas, no se abría nunca o solo para una necesidad puntual.

Con el tiempo y según los distintos sistemas educativos, las bibliotecas escolares han ido variando hacia un mejor concepto: centro dinámico con un servicio activo de información, de vital importancia para el aprendizaje de los alumnos, relacionado con las tareas docentes, el entorno social y cultural del centro, con las colecciones organizadas y siendo un lugar apropiado para el estudio, la investigación, la autoformación y la lectura. Pero ha sido a partir de Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley 2/2006, de 3 de mayo) cuando la biblioteca escolar ha tenido un mayor impulso.

No obstante, cabe detenerse a meditar en qué punto está la integración de los titulados en Biblioteconomía y Documentación (en lo sucesivo titulados BD) como responsables de las bibliotecas escolares. Para profundizar en el tema se ha llevado a cabo un estudio que permita valorar esta cuestión considerando que en la mayoría de la bibliotecas escolares españolas la presencia de profesionales titulados BD es prácticamente nula: "En 2011 eran [las bibliotecas] atendidas por profesorado (preferentemente del área de lengua y literatura) que ha percibido algún tipo de formación básica en un 81% de los casos. El personal que las atiende dedica en un 70,2% de los casos entre una y cinco horas semanales. En 2005 este porcentaje era del 59,2%, lo que supone mayor número de centros con una persona dedicada a la biblioteca durante más horas" (Baró, M., Mañá, T., 2013, p. 107).

Por lo tanto, no queda más remedio que reivindicar que ya es hora de un cambio: que sean los titulados BD los encargados de las bibliotecas escolares. Si bien "El bibliotecario escolar debe ser una figura a tiempo completo [...] Debe tener la doble formación en Educación y en Biblioteconomía [...] Lo importante es que el bibliotecario escolar sea siempre parte y organice toda su gestión con el conjunto del Centro, que funcione de modo integrado, para hacer la biblioteca parte del proyecto educativo" (Gómez Hernández, José A., 2002), y de igual modo, "Una de las carencias importantes [en la biblioteca escolar] es la ausencia de reconocimiento oficial de la figura del bibliotecario escolar y la consecuente falta de dedicación" (Fierro, Javier, 2005), a 2015 las situaciones son casi las mismas.

En cuanto a la formación se refiere, si lo deseable es que los docentes tengan una doble titulación en Educación y en Biblioteconomía, ¿por qué no formar a los titulados BD para poder conocer mejor la actividad docente, sobre todo, en materias como Pedagogía, Psicología y Didáctica? Teniendo en cuenta que una formación en lectura y literatura infantil y juvenil e informática básica es esencial para todos; además, "irrumpe con fuerza la necesidad de formación en el uso didáctico de internet y sus aplicaciones (wikis, blogs, redes sociales...) que es deseada por cerca de la mitad de los responsables de biblioteca como formación especialmente requerida por los responsables de educación secundaria (60,2%)" (Miret, I. et.al, 2013) [1]. Pero, por encima de todo, una formación concreta para los titulados BD con la especialidad de Biblioteca escolar sería lo deseable.

2. Planteamientos y objetivos

Para llevar a cabo este trabajo ha sido oportuno plantearse previamente varias cuestiones, empezando por hacer un repaso sobre la evolución de la biblioteca escolar en España desde sus inicios hasta la actualidad. También, destacar la figura de los responsables de la biblioteca escolar y analizar la conveniencia de contar con profesionales titulados BD dentro de las plantillas escolares con una formación específica; así, como el fomento y puesta en conocimiento de la profesión de bibliotecario desde la formación escolar. Por último, mediante un estudio cuantitativo, ofrecer datos actualizados de la situación.

2.1. La biblioteca escolar en España: breve repaso cronológico

Amplia es su trayectoria desde que en el siglo XIX, en concreto en 1847 se crearon las Bibliotecas Públicas Populares, siendo los maestros los encargados de las mismas. En 1857 se publicó la Ley de Instrucción Pública y promovió las bibliotecas agregadas a las de primera enseñanza para la instrucción de personas adultas. En 1869 se crearon veinte Bibliotecas Populares en las Escuelas de Enseñanza Primaria (dos en cada uno de los diez distritos universitarios) y se estableció por Decreto la construcción de centros escolares con bibliotecas. En 1876 surge la Institución de Libre Enseñanza (ILE), intento pedagógico inspirado en la doctrina krausista defensora de la libertad de cátedra, cuya figura principal fue la del filósofo, pedagogo y ensayista, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) que entre sus principios estuvo el uso de

libros como fuente capital de cultura para los alumnos. Y en el Congreso Nacional de Pedagogía de 1882, el pedagogo krausista español, historiador del arte, perteneciente también a ILE, y director del Museo Pedagógico de Primera Enseñanza desde 1883, Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), hizo referencia, por primera vez en España, a la biblioteca escolar.

Ya en el siglo XX, en 1912 se creó la primera Biblioteca Circulante, con casi mil volúmenes, destinados, un tercio de los fondos a los niños y dos tercios a los maestros; en 1922, se previó que en todas las escuelas primarias hubiera una biblioteca abierta al público en general, y en la II República, por la gran influencia que tuvieron las Misiones Pedagógicas (su patronato se creó por Decreto del 29 de mayo de 1931) se propuso un ambicioso proyecto de construcción de escuelas primarias donde la biblioteca escolar fue parte imprescindible en las mismas, con un sustancioso número de ejemplares, así, por la Real Orden de 4 de febrero de 1922 se encargó al Museo Pedagógico Nacional que eligiera las obras que hubieran de formar parte de las colecciones de estas bibliotecas, con el compromiso de renovación cada dos años. A partir de esta iniciativa fue cuando las bibliotecas empezaron a estar presentes en los planes del gobierno a través de la "organización de lecturas y conferencias públicas relacionadas con las bibliotecas", según reza en el Reglamento del Patronato de las Misiones Pedagógicas. Entre los objetivos de trabajo del equipo misionero estaba el de constituir "bibliotecas para las escuelas de las comarcas visitadas"; y cuando la misión se despedía del lugar visitado, una vez montada la biblioteca, se llevaba a cabo el acto de "entrega de biblioteca". De esta manera, y subvencionadas con fondos públicos, las bibliotecas pudieron llegar a las zonas más desfavorecidas de España. También, el Ministerio de Instrucción Pública, una vez creado el Patronato de Misiones Pedagógicas, estableció la obligatoriedad para todas las escuelas primarias de contar con una biblioteca abierta y gratuita, tanto para el niño como para el adulto, pues aunque la biblioteca se instalaba en la escuela, bajo la tutela y vigilancia del maestro (Decreto de 7 de agosto de 1931), no era en sí una biblioteca escolar, ya que, aunque estaba a disposición de los niños durante todo el día, servía de complemento a la docencia y estaba abierta al resto de la comunidad.

Dos nombres muy importantes resaltaron la importancia de la educación y la cultura como nunca antes se había hecho: el ya citado Manuel Bartolomé Cossío y María Moliner.

Cossío formó parte del Patronato de las Misiones Pedagógicas, el cual estaba organizado en siete servicios (Museo Pedagógico Nacional, Museo Circulante, El Coro y el Teatro del pueblo y Retablo de Fantoches, Servicio de Cine y Proyecciones Fijas, Servicio de Música, Servicio de Bibliotecas, Otras actividades de Misiones Pedagógicas) y dispuso, entre otros asuntos, que la gestión de las bibliotecas rurales fuera llevada por maestros que catalogaran los libros, llevaran la contabilidad, el control del préstamo e hicieran un informe al final del año, indicando la actividad y la situación económica de la biblioteca; todo ello estuvo motivado por el escaso número de bibliotecarios profesionales; también el Patronato era quien elegía los libros que ampliaban cada colección, según los gustos o peticiones de los usuarios.

Moliner tuvo como objetivo poner en marcha una organización bibliotecaria, donde las bibliotecas rurales estuvieran relacionadas con una biblioteca central coordinadora que facilitase a cualquier lector, en cualquier lugar, la obtención de cualquier libro de su interés. Así, en 1935, se celebró en Madrid el II Congreso Internacional de Bibliotecas y Bibliografía, donde María Moliner expuso su idea en la ponencia: Bibliotecas rurales y redes de bibliotecas en España. Esta experiencia sería fundamental para la posterior redacción del ambicioso Proyecto de Bases de un Plan de Organización General de Bibliotecas del Estado. Dentro de las Misiones Pedagógicas María Moliner fue bibliotecaria del Servicio de Bibliotecas.

Gracias a Cossío y Moliner, entre 1931 y 1935 más 5.000 bibliotecas pudieron llegar a los lugares más recónditos del país, pero con la Guerra Civil, en 1936, la iniciativa de acercamiento cultural de las Misiones Pedagógicas quedó eliminada.

En 1938, se publicaron dos órdenes que regularon el funcionamiento de las bibliotecas en la Enseñanza Media y Primaria; y, Javier Lasso de la Vega publicó el libro La biblioteca y el niño.

De los años 50 cabe destacar la creación del Servicio de Lectura en 1952 y, dependiente de éste, el Servicio de Lectura Escolar que fue puesto en marcha en 1954; en 1955, dependiente de la Comisaría de Extensión Cultural, se creó la Biblioteca de Iniciación Cultural para proveer de libros a los centros de

enseñanza primaria y secundaria; en 1962, teniendo como base el I Plan de Desarrollo, la Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del INLE (Instituto Nacional del Libro Español) solicitó la creación de una red de bibliotecas escolares y en 1966, en el II Congreso Nacional de Bibliotecas, se mostraron recomendaciones para crear bibliotecas en todos los centros escolares con servicios y atención de personal técnico.

En las décadas de 1960 y 1970 se produjeron algunas transformaciones como apuntaba la Ley General de Educación (Ley 14/1970, de 4 de agosto, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto) que en el Título primero, Sistema educativo, Capitulo primero, Disposiciones generales, punto 12.3, dice: "Las bibliotecas, museos, archivos y otras instituciones científicas y culturales, cooperarán al logro de los objetivos del sistema educativo y permitirán el acceso gratuito a sus fondos documentales, bibliográficos y culturales".

Posteriormente, tres grandes reformas educativas, impulsadas por distintos gobiernos han sido: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, de 3 octubre), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley 10/2002, de 23 de diciembre), y Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley 2/2006, de 3 de mayo) en cuyo artículo 113 aparece de forma explícita un verdadero interés por la biblioteca escolar, donde dice:

- Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
- Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la presente Ley.
- Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos.
- La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.

En 2007 la llamada Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas (Ley 10/2007, de 22 de junio), a pesar de no incluir las bibliotecas escolares, al menos, en el capítulo 5, artículo 14, 2. c. se refiere al Consejo de Cooperación Bibliotecaria. A partir de este artículo, la Comisión Técnica de Cooperación (CTC) de bibliotecas escolares del citado Consejo [2] estableció los siguientes objetivos:

- Estudiar y elaborar propuestas para la mejora de las bibliotecas escolares.
- Asesorar y asistir a la Comisión General de Educación en los temas relacionados con las bibliotecas escolares.
- Favorecer la cooperación con otros tipos de bibliotecas.

Debe considerarse también el Concurso Nacional de Buenas Prácticas para la dinamización, innovación y mejoras de las bibliotecas de los centros escolares (2005-2011).

2.2. Los responsables de la biblioteca escolar

¿Quiénes dirigen las bibliotecas escolares?

¿Qué cabida tienen aquí los bibliotecarios de carrera?

¿Por qué, en la práctica de nuestro país, es tan difícil que un titulado BD asuma las funciones de bibliotecario escolar?

¿Se trata de una cuestión presupuestaria? ¿De una cuestión académica?

¿Por qué a un profesional de la educación se le considera cualificado para planificar y administrar el funcionamiento de la biblioteca escolar?

¿Acaso un profesional titulado BD debería poseer conocimientos educativos para moverse dentro de la

escuela?

Desde que en 1847 fueran los maestros los encargados de las Bibliotecas Públicas Populares, la figura responsable en la biblioteca escolar actual sigue invariable y, aunque es una práctica habitual, no queda más remedio que plantearse por qué la figura del bibliotecario escolar titulado BD sigue siendo sustituida por un docente.

Según el Manifiesto UNESCO/IFLA, "La persona encargada de la biblioteca escolar será el miembro del personal de la escuela profesionalmente cualificado para planificar y administrar su funcionamiento". "Las personas encargadas de la biblioteca escolar deben ser competentes para planificar distintas técnicas de utilización de la información y enseñarlas tanto al profesorado como al alumnado, de modo que tienen que seguir formándose y evolucionando profesionalmente"

Por lo tanto, el citado Manifiesto da a entender que el docente debe mantenerse al día y perfeccionar su formación para el desarrollo de la tarea bibliotecaria; ahora bien, en algunos casos de la realidad cotidiana puede oírse: "¿Cómo voy a dedicar tiempo a mi formación como bibliotecario/a si mi tarea principal en el centro es la de docente y tutor/a de un grupo?".

Con todo, se sigue dando por hecho que la labor bibliotecaria en los centros escolares depende, en su mayoría, de los docentes: profesores en activo del propio centro o docentes en etapa de prejubilación; eso sin contar con otros responsables no cualificados en materia docente y mucho menos titulados BD; es decir, alumnos voluntarios, personal con otras titulaciones, padres de alumnos y demás.

2.3. Titulados BD en las plantillas escolares y fomento de la profesión

Como puede comprobarse, son muy pocos los titulados BD los que se hacen cargo de la biblioteca escolar en España y, en caso de serlo, tienen una contratación muy reducida, en ocasiones contratados por terceros, con una dedicación mínima. Por ello, es preciso hacer una revisión de este tema para que la incorporación de profesionales titulados BD sea fundamental en la plantilla de la escuela.

Para lograrlo, lo primero y deseable sería implantar la titulación de Bibliotecario escolar, como es el caso, por ejemplo, de Argentina, donde dicha la carrera se cursa en la Universidad Nacional de Mar del Plata, con dos años y un cuatrimestre de estudio, gozando de gran prestigio académico y reconocimiento nacional por la función social que cumple para el desarrollo de la biblioteca escolar y formación de los estudiantes [3].

Por otro lado, la formación para ser titulado BD (bibliotecario, documentalista y archivero) es la gran desconocida para los más jóvenes, por ello parece conveniente que las Facultades de Documentación acerquen dichos estudios y toda la información de los mismos a ese colectivo, para que la conozcan y tengan presente a la hora de elegir estudios superiores con miras a una salida profesional, y para ello es preciso la implicación de todos: Facultades, profesores como promotores de motivación y alumnos matriculados en BD para hacer de nexo con los futuros estudiantes.

3. Metodología y desarrollo del proyecto de investigación

Se han valorado cuestiones como: la situación de la biblioteca escolar, las personas responsables de las mismas y el conocimiento que alumnos de los distintos niveles de la enseñanza escolar tienen sobre la verdadera labor de los bibliotecarios.

Para saber quiénes son los responsables de la biblioteca escolar y comprobar hasta dónde llega la presencia de los titulados BD en la biblioteca escolar se ha partido de un estudio realizado en 2011, Biblioteca escolar: carencias de los profesionales [4], (donde también se dejó constancia que un titulado BD debería estar equiparado a docente, con la misma categoría profesional y perteneciendo al equipo de la escuela) y que sirve de base para hacer una comparativa con la situación actual a 2015, centrando el estudio en Madrid capital.

En 2011, se contactó con 134 centros escolares, de los cuales 106 eran colegios privados concertados y

28 públicos. La justificación de esta medida vino dada porque los primeros tienen más capacidad, en función de sus presupuestos, de contratar con más facilidad a titulados BD, aunque en la mayoría de los casos no lo hagan. Los segundos, tienen más facilidad de colaboración con las Universidades para ofrecer prácticas en la biblioteca escolar a los alumnos de BD, aunque estos centros no sean el mejor objetivo de los estudiantes por la casi nula salida profesional. No obstante, respecto a la contratación de profesionales titulados BD por parte de los centros públicos suele ser para cubrir horas extraescolares y son contratados por terceros, es decir, por empresas que se dedican a todo tipo de servicios culturales, incluido éste, donde dichos profesionales solo catalogan y en muchos casos ni siquiera tienen trato con los usuarios, ya que el resto de actividades son realizadas por docentes, sobre todo la animación a la lectura.

A dichos colegios se les envío un cuestionario con preguntas que iban encaminadas a valorar el grado de satisfacción de los usuarios, el horario disponible de la biblioteca, los servicios que ofrecían, encontrar posibles mejoras para un mejor funcionamiento y servicio, y saber en cuántos centros el responsable de la biblioteca era titulado BD.

Para 2015 el sistema de trabajo ha sido el mismo, pero en este caso la muestra se ha ampliado a 274 colegios concertados de todos los distritos de Madrid capital (omitiendo los colegios públicos) y se han utilizado las mismas vías de contacto y realizado las mismas preguntas.

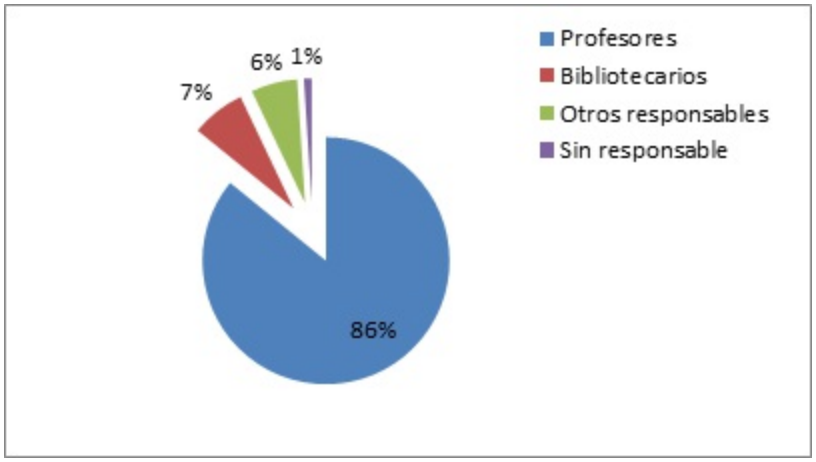
Por otro lado, la observación y la comunicación con alumnos de todos los niveles de la enseñanza escolar ha sido la metodología empleada para detectar el gran desconocimiento que tienen sobre la tarea bibliotecaria y la formación precisa para ser titulado BD, habida cuenta que en la mayoría de los centros escolares, los responsables de la biblioteca siguen siendo los profesores; por eso, se ha preparado un proyecto de acercamiento al conocimiento de esta carrera para ponerles al día, del mismo modo que se hace con otras profesiones.

4. Resultados

Para la primera investigación sobre los responsables de la biblioteca escolar, en 2011, de los 134 centros escolares consultados, se obtuvieron los siguientes resultados:

- En el 97% de los centros hay biblioteca.
- En el 86% de los centros la biblioteca estaba dirigida por docentes, aunque en algunos casos no había ningún responsable concreto, porque los distintos profesores iban rotando según los diferentes horarios y la disposición o circunstancias de cada uno.
- Entre los responsables de la biblioteca correspondientes a centros privados concertados, el 7% eran bibliotecarios titulados.
- En el 6% de los casos los responsables de la biblioteca escolar eran: docentes en etapa de prejubilación, alumnos voluntarios, personal con otras titulaciones y representantes del AMPA, como queda reflejado en el gráfico 1.

Figura 1. Responsables de las bibliotecas en 2011



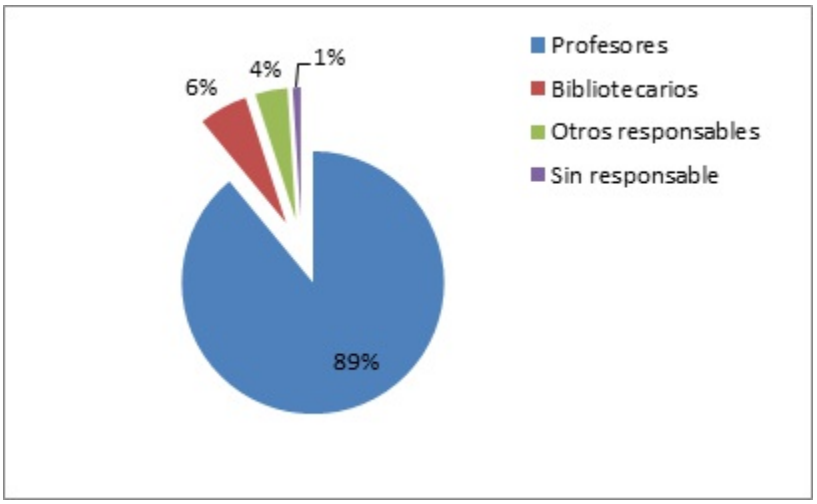
Otras respuestas obtenidas fueron:

- La biblioteca casi no funciona.
- Atiende una persona con mucha inquietud y creatividad.
- La administración educativa nos exige tener biblioteca y no da ni un céntimo a los centros concertados para mantener su funcionamiento.
- El responsable de la misma entendemos no necesita ninguna preparación específica, de ahí que sea un profesor.
- Quitaron la biblioteca para poner los ordenadores y que todo fuera digital. El fondo es muy antiguo.
- Siento no poder ofrecerle la información que desea; nos resulta imposible.

En 2015, ampliada la muestra a 274 colegios: se obtuvieron los siguientes resultados:

- De todos los colegios consultados, en el 89% hay biblioteca, el 9% no tiene biblioteca general porque con las bibliotecas de aula tienen cubierta la actividad lectora y en el 2% de los colegios la biblioteca es un proyecto inmediato.
- En el 89% de los colegios la biblioteca está controlada por los profesores del centro.
- En el 6% de los casos son profesionales titulados BD los que dirigen la biblioteca.
- En el 4% de los casos son otros los responsables de la biblioteca escolar, y en el 1% no hay responsables, como queda reflejado en el gráfico 2.

Figura 2. Responsables de las bibliotecas en 2015



Otras respuestas obtenidas han sido:

- La biblioteca se usa para lectura y usos alternativos.
- Este curso no hemos abierto la biblioteca por motivos de salud del profesor encargado.
- Los alumnos no van mucho a la biblioteca.
- Las actividades extras que se realizan son contratadas fuera.
- Los alumnos van a la biblioteca solo a leer porque hay un aula multimedia habilitada para el estudio.
- No hay responsable de la biblioteca; siempre está cerrada y solo se abre cuando los alumnos van con algún profesor.
- La biblioteca es pequeña y la lleva una mamá cada quince días.
- En la biblioteca no hay préstamo porque se está catalogando; solo está disponible para lectura y estudio.
- La biblioteca está cerrada; en los recreos un profesor recorre los pasillos con un carrito con libros.
- La biblioteca es solo para las religiosas del colegio.
- No hay biblioteca en el colegio y todas las actividades las hacen, cada 15 días, en la biblioteca pública del barrio (en el distrito de Villaverde).
- No hay biblioteca pero se ha habilitado un espacio para la lectura

Para dar a conocer estudios bibliotecarios y su posterior actividad laboral, un primer resultado pudo verse en el programa de televisión "Aquí hay trabajo"[5] con un reportaje sobre las salidas profesionales de los titulados BD, apoyado por el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid y con la participación de los estudiantes.

5. Conclusiones

Conforme a los resultados de la investigación sobre los responsables de la biblioteca escolar, apenas se han producido cambios pues siguen siendo los docentes, en la mayoría de los casos, los encargados de la biblioteca y, salvo excepciones entusiastas, pocas veces ven dicha tarea como un beneficio personal porque no tiene repercusión sobre su curriculum vitae.

Los docentes que afirman desempeñar la tarea bibliotecaria por vocación, con nociones bibliotecarias recibidas de cursos adicionales, ven positivas las ventajas de la biblioteca para, entre otras cuestiones, poder aumentar el grado satisfacción de los equipos directivos, profesores y alumnos.

Por el contrario, los docentes que se sienten obligados a ser bibliotecarios porque no hay un verdadero responsable especialista, titulado BD, conlleva a veces al no correcto funcionamiento de la biblioteca porque el reparto de tareas y horas entre la docencia y la atención bibliotecaria satura a los docentes, hecho que genera quejas, malestares, apatía e incluso cierto desorden o cierre definitivo de la biblioteca del centro.

Todo esto desemboca en que es de vital importancia la presencia del profesional titulado BD dentro de la plantilla de la escuela, porque la preparación en esta área, aportará entusiasmo, buenos proyecto y objetivos; buscará el apoyo de los docentes, implicará al claustro entero, a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y a las Instituciones; ampliará el horario, pondrá en práctica actividades, informará de ellas, y hará ver todas las posibilidades de la biblioteca.

Ahora bien, sería conveniente, por la particularidad de la biblioteca y sus usuarios, crear la titulación concreta de Bibliotecario escolar, con una preparación más amplia y determinada teniendo en cuenta que en la formación universitaria española, la biblioteca escolar tiene poca representación.

La ayuda para que la especialidad de Bibliotecario escolar sea una realidad debe unificar esfuerzos institucionales y de la Administración, además de la oferta y demanda. Oferta: de titulación específica, para trabajo concreto, de profesionales especializados y a la altura de cualquier cuestión relacionada en materia educativa. Demanda: de profesionales especializados que puedan integrarse en las plantillas de la escuela, con horarios completos para cubrir todas las necesidades de los usuarios, alumnos y profesores.

La especialidad del bibliotecario escolar y su obligatoriedad en los centros escolares acabaría con el intrusismo que, en muchos casos, solo cubre horas de apertura de la biblioteca. Además, la presencia de titulados BD pondría fin al uso inapropiado de la biblioteca para otras actividades, potenciando las propias de lectura, estudio, fomento cultural, cuentacuentos, información y conocimiento.

Por otra parte, si cualquier docente puede ser bibliotecario, con o sin Complementos de Formación en asignaturas propia de Biblioteconomía; el titulado BD debería estar equiparado a los docentes, con la misma categoría profesional y perteneciendo al equipo de la escuela, si tuviera la oportunidad de cursar un Complemento de Formación con asignaturas como: Pedagogía y Psicología, Habilidades sociales, Habilidades creativas, Formación lectora infantil y juvenil y Comunicación efectiva en reuniones.

Es decir, igualdad de oportunidades en dos ramas del aprendizaje distintas y complementarias a la vez.

Referencias Bibliográficas

Baró, M.; Mañá, T. (2013) Bibliotecas escolares: ¿Un valor en alza? El profesional de la información, v.22,

nº 2, 106-112.

Camacho Espinosa, J. A. (2004) La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro. Madrid: Ediciones de la Torre.

Educación a Distancia (2013). Departamento de Documentación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional Mar del Plata. BIBES (Bibliotecario Escolar a Distancia). [en línea]. Disponible en: http://eadfh.mdp.edu.ar/ead/index.php/ingreso-2015. [Consulta 10 octubre 2015].

Fierro, Javier (2008). Bibliotecas escolares a examen: consideraciones en torno al último estudio sobre la situación de las bibliotecas escolares en España. CEE Participación educativa, nº 8, 93-10. [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n8-fierro-javier.pdf. [Consulta: 24 agosto 2015].

Gómez Hernández, José A. (2002). Gestión de bibliotecas [en línea]. Disponible en: http://www.um.es/gtiweb/jgomez/bibgen/intranet/05personal2001.PDF [Consulta: 13 agosto 2015].

IFLA/UNESCO (2002). Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar [en línea]. Disponible en http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf. [Consulta 3 septiembre 2015].

Marchesi, Álvaro y Miret, Inés (dirs.) (2005). Las bibliotecas escolares en España [en línea]. Disponible en http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf [Consulta 31 agosto 2015]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2008) La CTC de bibliotecas escolares del Consejo de Cooperación bibliotecaria [en línea]. Disponible en: http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/CTCEscolares.html [Consulta: 24 agosto 2015].

Miret, Inés. (2008) Bibliotecas escolares, (aún más) hoy [en línea]. Disponible en http://www.lalectura.es/2008/miret.pdf [Consulta 3 septiembre 2015].

Miret, Inés, et al. (2013) Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011 [en línea]. Disponible en http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/4382-1-BE%20estudio.pdf [Consulta 3 septiembre 2015].

Radio y Televisión Española (2015). Aquí hay trabajo [en línea]. Disponible en http://www.rtve.es/alacarta/videos/aqui-hay-trabajo/aqui-hay-trabajo-21-09-15/3293326/ [Consulta 21 septiembre 2015]

---

[1] Trabajo de investigación dirigido por Inés Miret, con la colaboración de Mónica Baró, Teresa Mañá e Inmaculada Vellosillo, expertas en Biblioteconomía y Documentación, editado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con el respaldo del Ministerio de Educación.

[2] http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/ConsejoCB/CTCEscolares.html

[3] http://eadfh.mdp.edu.ar/ead/index.php/ingreso-2015

[4] Trabajo de investigación del Master de Gestión de la Documentación y Bibliotecas realizado por Pilar del Campo Puerta y dirigido por la Doctora Dª Alicia Arias Coello en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la Universidad Complutense de Madrid.

[5] http://www.rtve.es/alacarta/videos/aqui-hay-trabajo/aqui-hay-trabajo-21-09-15/3293326/

Una mirada activa al proceso educativo desde la Biblioteca Escolar

María Jesús Fontela Fernández

IES Pedro Floriani (Redondela)

Resumen:

El propósito de la comunicación es reflexionar juntos y en voz alta partiendo de la experiencia diaria en un instituto de secundaria de ámbito rural. Las actividades efectuadas en la Biblioteca del IES Pedro Floriani nos servirán para esbozar la relación que hay entre los estilos de aprendizaje y el papel de la biblioteca. Comentaremos las ventajas y las desventajas de que la asociación entre el profesor y el bibliotecario sea tan estrecha que resulten ser la misma persona. Y finalizaremos estudiando la confluencia de estas dos ramas para incidir en la Biblioteca Escolar como herramienta de aprendizaje. El enfoque es didáctico-práctico. Las actividades servirán de base para reconocer la función de la biblioteca en los distintos métodos de aprendizaje presentados (charla, trabajo por proyectos, CCBB...). Los problemas y los beneficios de que sea un profesor con carga docente quien ejerza de bibliotecario son extraídos de la vivencia en primera persona experimentada el curso 2014-15. La potenciación de la Biblioteca Escolar como herramienta de aprendizaje es la conclusión a la que llegamos como reflexión final. Las aportaciones que, modestamente, podemos incluir derivan directamente del contacto directo con el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el marco de la Biblioteca Escolar: qué mejoras reconocemos en este proceso, cuáles son las interactuaciones que estimulan más el aprendizaje significativo, qué respuesta obtenemos en niños con diagnósticos específicos (TDAH, asperger)... Entre los hallazgos destacaríamos cuáles son las características de las Bibliotecas Escolares del futuro (espacio modular con capacidad de variar de forma instantáneamente, espacio que posibilite realizar distintas tareas a la vez...) y la Biblioteca Escolar como punto central de unión para toda la Comunidad Educativa. Las implicaciones prácticas son altas puesto que todas las actividades compartidas en este foro se pueden llevar a cabo en cualquier Biblioteca Escolar. El valor que aporta es justamente este acercamiento práctico, real, puesto en marcha y comprobado en un centro con una gran oferta educativa (ESO, Bachillerato, FP Básica, FP Ciclo Medio, FP Ciclo Superior, EPA, Sección de EOI), por tanto, con un alumnado muy heterogéneo y una única biblioteca para apoyarlo.

Palabras clave: Biblioteca escolar; Enseñanza y aprendizaje; Estilo de enseñanza; Profesor y/o bibliotecario; Herramienta de aprendizaje; Ambiente de aprendizaje; Educación en enseñanza media.

Keywords: School library; Teaching and learning; Teaching style; Teacher and/or librarian; Learning tool; Learning environment; Education at high-school level.

1. Introducción

El IES Pedro Floriani de Redondela (Pontevedra) empezó su andadura en el curso 1983/84 y en esa

ocasión tenía la denominación de Instituto de Formación Profesional de REDONDELA ubicado en plena marisma, hasta que el 25 de septiembre de 1998 pasó a denominarse IES Pedro Floriani en memoria al ingeniero turinés que construyó el viaducto de esta villa. Este cambio de nombre coincide con la adecuación del centro al nuevo sistema educativo, abriendo así cursos de 3º de ESO, ciclos superiores de "Desarrollo de productos electrónicos" y "Administración y finanzas". En la actualidad imparte una gran oferta educativa (ESO, Bachillerato, FP Básica, FP Ciclo Medio, FP Ciclo Superior, EPA, Sección de EOI) siendo el único centro de la localidad con enseñanza en nocturno.

El IES Pedro Floriani es un centro que cuenta con alrededor de 600 alumnos y 52 docentes. El estrato social al que pertenece el alumnado es mayoritariamente medio-bajo, por lo que la labor educativa que se ejerce es determinante para el desarrollo académico y personal de estos chicos.

2. Planteamiento y objetivos

Tres son las preguntas que se plantean:

- ¿Para qué tipo de enseñanza-aprendizaje es útil la Biblioteca Escolar?
- ¿Cómo repercute que el bibliotecario sea un docente del centro?
- ¿Podemos hablar de Biblioteca Escolar como herramienta de aprendizaje?

El objetivo es lograr una respuesta coherente a través de la práctica docente diaria en el instituto (una mirada activa), una respuesta que permitirá mejorar la función de la Biblioteca Escolar y optimizar los recursos del centro.

3. Metodología y desarrollo

Las distintas actividades llevadas a cabo se han analizado desde un enfoque didáctico-práctico en tres momentos distintos de su ejecución:

- al programar la actividad
- inmediatamente después de su ejecución
- en la encuesta valorativa de final de curso

El proyecto de Biblioteca del curso 2014-15 se tituló: “Un viaje por el mundo”. Este fue el vínculo principal que unió la mayoría de las propuestas, empezando por la formación de usuarios, realizada con búsquedas de libros o películas de distintas nacionalidades para el alumnado de nueva incorporación de 1º Bachillerato y a través de los libros más leídos del mundo para los de 1º ESO.



Con esta misma idea de unidad se llevó a cabo el trabajo interdepartamental de Filosofía e Inglés Edgar A. Poe: A trip to the mind. El alumnado pudo adentrarse en la biografía del autor y en su temática a través de cuentos y poemas. Elaboraron textos propios y dibujos interpretativos que se expusieron en un gran mural.



Un viaje por el mundo de los derechos humanos fue el título del encuentro con Manuel Martínez-Barreiro dentro del marco de la Red de Escuelas de Amnistía Internacional bajo el lema "Mejor encender una bujía que maldecir la oscuridad".

Con la conferencia ofrecida por María Seis Dedos, Premio Nacional de Traducción de 2014, se viajó al mundo de la interpretación y la traducción.



La exposición Literatura en castellano Un viaje por el mundo acercó de manera lúdica los fondos de la biblioteca a los usuarios.



Los departamentos de Educación Física e Inglés organizaron unas jornadas sobre sedentarismo y obesidad que culminaron con las charlas del alumnado de 2º Bachillerato sobre la salud y la alimentación (HEALTH AND FOOD) así como sobre el uso de productos químicos en la comida y cosmética. Las charlas se desarrollaron en inglés.

Un viaje alrededor del mundo de las lecturas filosóficas es el título con el que el departamento de filosofía introdujo este año las charlas filosóficas en la biblioteca; en ellas el alumnado presenta las lecturas realizadas al resto de compañeros.





El encuentro con Luz Fernández García fue Un viaje al interior de ti mismo, dos alumnas se encargaron de realizar las reseñas sobre los temas tratados.

Un viaje alrededor de la pintura femenina fue la temática abordada en la primera Semana del Arte del centro, en ella hubo exposiciones, charlas, proyecciones de películas y documentales.

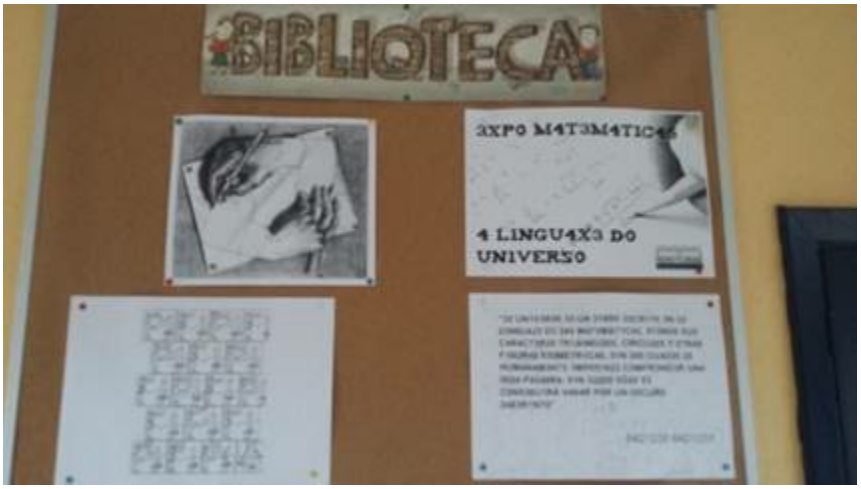






El departamento de francés trasladó a gran parte de su alumnado a Francia con Un viaje por la región francesa de L'Auvergne. Dos alumnas del último curso expusieron las principales características y reclamos turísticos de esta afamada región.

En el año dedicado a la Biblioteca Escolar Matemática tuvo gran peso en el centro la exposición de este departamento. Un viaje por el mundo de las matemáticas fue un éxito total. El alumnado pudo disfrutar de una exposición de libros, documentos e imágenes que pretendía ser una muestra de la importancia y el protagonismo de las Matemáticas en todas las áreas del saber científico, pero también de la influencia que tienen en otros campos como el arte, la religión, la filosofía o la literatura. Finalmente interactuaban respondiendo al cuestionario de la exposición.





La Biblioteca Escolar participó en la Semana de la Salud con la organización de una charla sobre Consumo Consciente a cargo de la Cooperativa Árbore de Vigo y la exhibición de productos de certificación ecológica íntegramente generados en Galicia.



Un viaje por el mundo de los dioses griegos primarios es el título con el que el alumnado de 4º ESO de Cultura Clásica presentó a sus compañeros de 1º ESO algunas divinidades de la primera generación de dioses olímpicos ayudados de una proyección. Esta actividad fue una de las más valoradas en la encuesta final de calidad.



Todo aquel que trabaje en un IES que comparta ESO Y FP conoce lo difícil que es conseguir la integración de estos dos mundos. Este año fue posible gracias a la impresionante exposición realizada por el Departamento de electricidad y electrónica, Un viaje por el mundo de la electricidad, alabada por propios y extraños.



Otro grupo de actividades se integran entre las actividades generales del curso 2014-15. Aquí incluimos la "Hora de leer", con el reparto de animación a la lectura por trimestres especificado desde el inicio de curso.

BIBLIOFLORIANI - HORA DE LER

Horarios 2014-15

I Avaliación Día de lectura: Martes	II Avaliación Día de lectura: Mércores	III Avaliación Día de lectura: Xoves
7 de outubro, de 9:00 a 9:50 14 de outubro, de 9:50 a 10:40 21 de outubro, de 10:40 a 11:30 28 de outubro, de 12:00 a 12:50 4 de novembro, de 12:50 a 13:40 11 de novembro, de 13:40 a 14:30	14 de xaneiro, de 9:00 a 9:50 21 de xaneiro, de 9:50 a 10:40 28 de xaneiro, de 10:40 a 11:30 4 de febreiro, de 12:00 a 12:50 11 de febreiro, de 12:50 a 13:40 25 de febreiro, de 13:40 a 14:30	9 de abril, de 9:00 a 9:50 16 de abril, de 9:50 a 10:40 23 de abril, de 10:40 a 11:30 30 de abril, de 12:00 a 12:50 7 de maio, de 12:50 a 13:40 14 de maio, de 13:40 a 14:30

Las celebraciones especiales como el Samaín, donde se unió realidad y ficción a través de la historia ficticia de Gabriel Couñago (o quizá no tan ficticia).





El día de San Valentín que contó con la ayuda del voluntariado de biblioteca para crear los candados del amor.



También, la biblioteca está íntimamente ligada al proyecto interdisciplinar de 1º ESO y, continuando con la lucha que se tiene por una comida sana, se proyectó el documental "Super size me", complementado con una encuesta posterior tratando aspectos del mismo.

"Poemas dramatizados" fue otra actividad de análisis y dramatización de textos poéticos incorporando la expresión corporal realizada por alumnado de 2º ESO.



Los músicos Celina da Piedade y Gaudi Gallego vinieron a presentar su iniciativa de Red de músicas soltas. Este interesante proyecto, que cuenta con la colaboración del Ayuntamiento de Redondela, pretende promocionar la música cantada en gallego.





Otra de las grandes presencias de este curso fue la del luthier Jean Marc van Loo, reflejada en la estupenda reseña escrita por un alumno del centro.



"Trabajando las competencias básicas" fue el título del taller destinado al alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO durante el mes de marzo, en colaboración con el Plan Lector, tuvimos tres sesiones de talleres de lectura, comprensión lectora y escritura creativa. El alumnado disfrutó de un trabajo colaborativo y creativo.





"Taller de improvisación teatral" fue otra actividad que tuvo gran éxito entre el alumnado de FP. Durante dos sesiones se realizaron ejercicios de concentración y memoria.

Las "Mochilas viajeras" ya son un clásico dentro del Plan de Fomento de la lectura del centro.

El alumnado de 1º Bachillerato explica en inglés el viaje que acaban de hacer a Londres ante los compañeros de 4º ESO.



Otra de las actividades estrella de la programación de la biblioteca fue la celebración del "Día de la biblioteca" con una exposición y un concurso. El equipo de voluntariado de Bibliofloriani había ayudado a hacer una exposición que inauguramos ese día. Como el proyecto de este año era Un viaje por el mundo, decidimos hacer un recorrido por las bibliotecas y librerías más hermosas del mundo. Lo hicimos de modo antiguo (fotos en murales) y al moderno (fotos digitales). También aprovechamos para jugar entre nosotros a través de un concurso. Pusimos cuatro fotos para que el alumnado adivinase el nombre y el lugar de las bibliotecas o librerías. Si bien tuvieron una pequeña ayuda, puesto que aparecían en las fotos digitales...





"La maleta de cómics", actividad realizada con la colaboración del CEFORE de Vigo, fue una de las tareas que se incluyeron en el desarrollo de competencias básicas desde distintas tipologías textuales, en este caso, la banda diseñada.



El grupo de alumnado de bachillerato que colabora con la Red de Escuelas de Amnistía Internacional puso en marcha una exposición con el lema MI CUERPO MIS DERECHOS para llamar la atención sobre la vulneración constante de los derechos reproductivos de la mujer en el mundo.



El Club de Lectura "O moucho azul" sigue a la caza de vocaciones lectoras. Un ingente trabajo ha llevado a conseguir cuatro secciones con reuniones mensuales para cada una de ellas: HEDWIG (1º ESO, 2º ESO, FP Básica), LAURIÓN (3º ESO, 4º ESO), ATENEA (Bachilleratos, Ciclos), BUBO (docentes, personal no docente, adultos, familiares del alumnado); de manera que se cubre toda la comunidad educativa con esta propuesta.







Finalmente, el proyecto de biblioteca Un viaje por el mundo se materializó en forma de Trabajo por proyectos con el alumnado de 4º PDC, realizando "Redondela, a miña vila". Se trató de conocer y valorar el entorno a la vez que se trabajaba desde el ámbito Lingüístico-Social. Se podría resumir así:

1. Primer trimestre: Elegimos el proyecto. Creamos los ítems y elaboramos la encuesta. Hacemos la encuesta en la calle y en el centro. Realizamos las tablas y gráficas. Analizamos los resultados. Visitamos los lugares escogidos y hacemos fotografías de ellos.
2. Segundo trimestre: Tratamiento de la documentación. Seleccionamos nuestras fotos favoritas. Buscamos información que presente los espacios escogidos. Elaboramos los murales y los exponemos en el instituto.
3. Tercer trimestre: Realizamos una presentación digital exponiendo todo el proceso. Hacemos una exposición oral ante padres y profesores. Acompañamos a los familiares a ver los murales.



4. Resultado

La actividad que ha sido desarrollada en la Biblioteca Escolar del IES Pedro Floriani a lo largo del curso 2014-15 es variada. Se pueden encontrar charlas, conferencias, presentaciones, talleres, proyecciones, exposiciones, actuaciones musicales, jornadas, semanas temáticas, celebración de conmemoraciones, proyectos, encuentros, formación de usuarios, charlas, hora de leer, dramatización poética, desarrollo de competencias básicas, improvisación teatral, mochilas viajeras, concursos, transversalidad, educación en valores, clubes de lectura, trabajos por proyectos y grupo de voluntariado.

La práctica se ha realizado con alumnado distribuido en gran grupo, en medio y pequeño grupo. La guía docente ha sido individual a veces, colaborativa e interdepartamental otras. La respuesta del alumnado es altamente participativa, alegre y motivadora.

5. Conclusiones

La Biblioteca Escolar se reconoce como un espacio abierto e integrador. Alumnado de todos los niveles y necesidades educativas la comparten y disfrutan por igual.

El hecho de que tanta variedad de actividades tenga cabida y el resultado sea positivo da cuenta de la versatilidad de la biblioteca. Por un lado, destaca la gran funcionalidad para cualquier estilo de enseñanza, debido –en buena medida- al equipamiento (ordenadores, acceso a Internet, cañón, pantalla, sonido, mesas óptimas para trabajo en grupo, manuales, diccionarios, libros, vídeos...); por otro, el componente lúdico (colores, ambientación, agrupaciones...) que invariablemente hace más placentero el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado asociado a la Biblioteca Escolar.

La posibilidad de cambiar al momento la distribución espacial hace especialmente rica la enseñanza y el aprendizaje en la biblioteca. Podemos crear un ambiente de aprendizaje distinto en apenas dos minutos, por ejemplo, hacer una pequeña introducción teórica en gran grupo para, a continuación, mover mesas y sillas para trabajar en pequeños grupos con ambientación musical de fondo.

La biblioteca permite, además, trabajar en distintas tareas a la vez. Así, mientras algunos alumnos completan murales, otros realizan las presentaciones en los ordenadores mientras aquellos buscan información. La multifuncionalidad, la rotación en un mismo espacio y la integración (pueden estar varios

cursos al tiempo) son, pues, marcas de una Biblioteca Escolar moderna y efectiva.

El alumnado no se siente evaluado cuando trabaja en la Biblioteca Escolar, se siente más libre y menos encorsetado que en el aula; esa espontaneidad se contagia y potencia la creatividad de un modo natural. Por tanto, alumnos que no destacan en la memorización dentro del aula o en la capacidad de razonamiento aquí se sienten cómodos y capaces de explorar y desarrollar todo su potencial.

Es muy relevante la respuesta positiva que se obtiene en la Biblioteca Escolar con chicos de diagnósticos específicos. El alumnado diagnosticado con TDAH trabaja mucho mejor porque no es necesario que permanezca sentado la hora completa, algo prácticamente imposible en un aula; alumnado con asperger encuentra una fuente inagotable de conocimiento en los libros para saciar su curiosidad "monotemática" y su aislamiento se percibe menos, propiciado –justamente- por este ambiente de aprendizaje.

Las mejoras en el proceso educativo desarrollado en el marco de la Biblioteca Escolar son innegables: interactúa en la zona de aprendizaje significativo al crear espacios variados que permiten llegar a la atención a la diversidad sin menoscabar la autoestima del alumnado (puesto que están todos en la biblioteca).

Un segundo apartado en estas conclusiones sería la labor del bibliotecario-docente. La visión que tiene de la Biblioteca Escolar parte siempre del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre tiene un enfoque didáctico-práctico. En este sentido, la biblioteca pierde cierta identidad propia para ser un engranaje más al servicio de la función docente. Posiblemente, un bibliotecario no docente tenga una apreciación de la Biblioteca Escolar como un ente en sí mismo, con función y finalidad propia. En el ambiente de aprendizaje de la educación en enseñanza media, donde nos movemos, este enfoque crearía rechazo entre los posibles usuarios retrotrayéndolos a épocas pasadas en las que las bibliotecas eran santuarios o cementerios de libros. Sin embargo, tampoco todo es positivo en la percepción de la biblioteca como una herramienta de aprendizaje más; el profesorado implicado en el equipo suele tirar hacia su materia creando parcelas "propias" dentro de la biblioteca que debilitan la globalización, fragmentando de modo arcaico y departamental lo que debería ser –sin lugar a dudas- una unidad.

La Biblioteca Escolar es el nexo de toda la comunidad educativa. Es totalmente imposible concebir una educación en el siglo XXI –para cualquier estilo de enseñanza, para cualquier método de aprendizaje- sin la Biblioteca Escolar y, como hemos demostrado a través de la práctica, no solo como fuente de recursos. El idílico ambiente de aprendizaje que solo la biblioteca puede lograr la convierte en una herramienta de aprendizaje imprescindible tanto para el profesorado como para el alumnado.

La gran cantidad y variedad de recursos que alberga, la capacidad de adaptarse a múltiples funciones (didácticas, pedagógicas, académicas, lúdicas...), la posibilidad de rotar el mobiliario y crear nuevos espacios al momento, así como la integración natural del alumnado son las características principales que definen una Biblioteca Escolar en la enseñanza media. Sin lugar a dudas, una de las herramientas de aprendizaje más moderna, productiva y eficaz de nuestros días.

Referencias Bibliográficas

Se puede consultar en el blog de la biblioteca del IES Pedro Floriani todo el material presentado, aquí se halla expuesto más detalladamente:

http://bibliofloriani.blogspot.com.es/p/actividades-14-15.html

http://bibliofloriani.blogspot.com.es/p/indice-de-actividades_23.html

Con otra mirada. “La ilustración como vehículo de comunicación y aprendizaje en las bibliotecas escolares”

Pablo Jurado Sánchez-Galán

Ilustrador

Resumen:

La ilustración como vehículo de comunicación y aprendizaje en las bibliotecas escolares.

- La ilustración como herramienta de comunicación y aprendizaje.
- La perfecta simbiosis "Tanto monta". El diálogo entre el texto y las imágenes.
- Mirar leer- leer imágenes.

Palabras clave: lustración; escuela; biblioteca; talleres; actividades; aprendizaje; álbum ilustrado; comunicación.

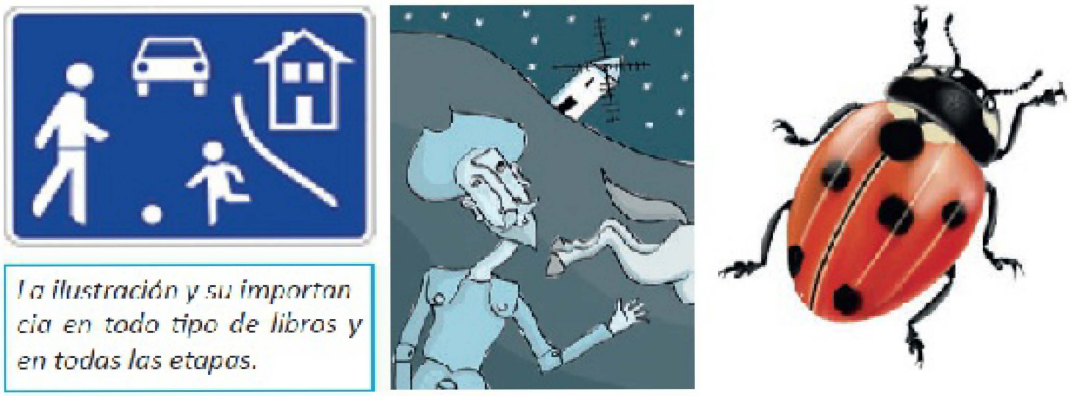
Keywords: illustration; school; library; workshops; activities; learning; illustrated album; communication.

1. Introducción

La presente comunicación, no es un trabajo científico donde se destaca la importancia de la ilustración como herramienta de comunicación y aprendizaje, para ello, existen infinidad de trabajos sobre el tema realizados por profesionales altamente cualificados.

Son algunas reflexiones, producto del trabajo diario para acercar a los más jóvenes principalmente, pero también a otros colectivos, la importancia de los libros ilustrados en sus diferentes modalidades, la ilustración y su importancia para el aprendizaje en todas las etapas y el trabajo de los ilustradores.

Fig. 1. La ilustración y su importancia en todo tipo de libros y en todas las etapas.



Son experiencias llevadas a cabo en centros, casas de cultura, bibliotecas, especialmente en las escolares. Los libros, recogen los valores fundamentales para nuestra formación, nos acercan a la Cultura con mayúsculas, nos ayudan a afrontar cualquier reto. Me alegra saber que los ilustradores en la parte que nos corresponde somos piezas del engranaje que contribuyen a ello, y que cada cual con su modesta participación ayuda a conseguir una sociedad mejor formada, más justa y equitativa, de ahí el título "Con otra mirada". Pertenecer a asociaciones profesionales de ilustradores y haber tenido el honor de ser el presidente durante 5 años de la Asociación de ilustradores de Madrid, me han permitido conocer ciertos aspectos bastante desconocidos en general sobre nuestra actividad laboral, permítanme hacer un pequeño paréntesis para conocer algo más el marco profesional de los ilustradores y su situación socio laboral.

El nivel de la ilustración española, no voy a descubrirlo, es uno de los más altos y mejor valorados internacionalmente. Socialmente, la profesión está muy valorada, si por valorada entendemos que es atractiva para el gran público, hasta aquí todo bien, pero existen no obstante, caras y planos menos amables que no está de más reseñar, aunque sea de manera muy superficial, otros foros habrá más adecuados para profundizar, en estos asuntos.

Sin pretender hacer una generalización, pues sería muy injusto, enumero a continuación algunos de los aspectos que más nos preocupan.

Después de convenir la importancia de las imágenes en los procesos de aprendizaje y comunicación, la realidad es que apenas un 40% de los ilustradores profesionales, pueden vivir de su trabajo, como única actividad, un 48% percibirían unos ingresos anuales, por debajo de los 12.000 euros. No podemos decir que el reparto proporcional de beneficios, sea reconocido universalmente en las relaciones clienteilustrador.

Otro aspecto sería la formación de los ilustradores, en España, esta es muy variada, bellas artes, técnico superior de ilustración, pero también, historiadores, arquitectos, filósofos, abogados, médicos y autodidactas.

Hasta 1995 en que se instituye el grado de Técnico Superior de Ilustración, no había en España ningún plan de estudios que recogiera la ilustración como especialidad definida.

Con el boom de los master y los postgrados, algunas universidades están incorporando estas titulaciones propias.

En la mayoría de los países del entorno, los estudios de ilustración son un grado universitario y no como ocurre en nuestro país, que son estudios encuadrados en la formación profesional II, limitada a un conjunto de técnicas para entrar en un proceso de producción dejando de lado los aspectos creativos, de introducción a la vida profesional real y hacia el ejercicio de autor consciente y no solo como trabajador en un estudio creativo.

La mayoría de los ilustradores están registrados como trabajadores autónomos o microempresas y su trabajo lo realizan desde la perspectiva del autor y no como parte de un engranaje.

Hay que esperar a que las autoridades educativas, planteen cambios en el estatus formativo de los ilustradores y a pesar del buen trabajo de las escuelas oficiales donde se imparte el grado, aún queda lejos de

lo habitual en Europa.

En lo que respecta a la relación de las industrias, principalmente la editorial, que es la que más profesionales de la ilustración demanda, y sin generalizar, no es infrecuente que a la hora de negociar los contratos los profesionales de la ilustración sean especialmente vulnerables, omitiendose a veces derechos que las leyes nos reconocen. Tampoco ayuda el que en ciertos ámbitos sociales, se considera que el trabajo de ilustrador no tiene remuneración económica, costumbre por cierto, muy difundida a cambio de promoción.

Así mismo, no hemos de olvidar, que a veces es el propio ilustrador es quien no hace una valoración como corresponde de su profesionalidad.

2. La ilustración como herramienta de comunicación y aprendizaje

Para comenzar, es importante hacer referencia a lo que dice la RAE sobre los términos.

- Ilustración: acción y efecto de ilustrar, estampa, grabado o dibujo que adorna un libro ilustrado.
- Ilustrar: adornar un impreso con láminas o grabados alusivos al texto.
- Ilustrador: el que ilustra, dibujante.

Creo que estas definiciones han sido superadas por el paso del tiempo y por los trabajos y conocimientos que en la actualidad existen sobre la materia.

Vivimos en un mundo lleno de imágenes, convivimos con ellas de la mañana a la noche, son tan habituales que a veces pasan desapercibidas.

Independientemente de la definición que aparece en el diccionario de la RAE, sípodemos asegurar que la ilustración, merece una atención especial.

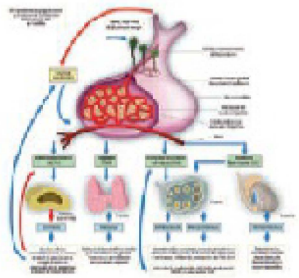
La ilustración mas allá de ser un mero ornamento de los textos que aparecen en los libros, es un lenguaje en si misma capaz de transmitir mensajes narrativos propios.

John Vernon-Lord, ilustrador y catedrático británico, hace una definición de ilustración que es muy aclaratoria, a la hora de darle la importancia que esta tiene para transmitir ideas, conocimiento, información, etc., sobre los temas más variados.

“La ilustración es un arte instructivo, ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas..."

Fig. 2. La ilustración nos advierte, nos enseña y nos evoca entre muchas otras cosas





La ilustración nos advierte, nos enseña y nos evoca entre muchas otras cosas.



A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras.

Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender de una manera convencional.

Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o imaginario, pueden ayudar a persuadir, avisar de algún peligro, despertar conciencias, reflejar la belleza o representar la fealdad de las cosas.

En esta descripción, están representados todos los tipos de ilustración, álbum, cómic, novela gráfica, libro de texto, ilustración científica, publicitaria, técnica, etc., lo anteriormente descrito está presente en cualquier libro de la biblioteca escolar dependiendo de la sección que elijamos.

En el presente, la ilustración como lenguaje narrativo y medio para comunicar, está perfectamente asumido.

Educadores, bibliotecarios y libreros, son los mediadores que más aprecian el valor de la ilustración y el trabajo del ilustrador, al demostrarse su eficacia a la hora de interiorizar, comprender e interpretar el significado del relato contenido en el libro ilustrado.

No podemos dejar de referirnos a la importancia de los libros ilustrados como vehículos de aprendizaje, educación y ocio, para colectivos que necesitan una especial atención, niños y pequeños que aún no saben leer, colectivos de emigrantes que no saben expresarse correctamente en nuestros idiomas o personas con discapacidades auditivas, visuales o de otra índole.

Siguiendo con la interpretación de los términos, no estaría de más, hacer algún apunte sobre el ilustrador y la evolución de este en el tiempo.

En este caso tal como ocurre con la palabra ilustración, no siempre se tiene clara la diferencia entre un ilustrador y un artista plástico, hasta no hace mucho había quien decía que el ilustrador era un pintor o un dibujante que producía obras de arte destinadas al gran público, aún sigue habiendo debate sobre ello, algunos ilustradores se sienten más próximos al artista plástico que al concepto de ilustrador actual,

profesional que realiza obras en el marco de la creación visual con objeto de representar conceptos y transmitir ideas acompañadas o no de un texto.

También se usa la expresión de autor gráfico, que trabaja con vistas a la edición y reproducción de sus creaciones, en diversos soportes, publicaciones y medios de comunicación.

Esta información está recogida en infinidad de textos, así y todo no es infrecuente tener que explicar en que consiste nuestro trabajo.

El ilustrador es un narrador de historias a través de las imágenes.

Mientras que el dibujo, la pintura etc., son acciones, la ilustración es un lenguaje, son muchas las coincidencias pero la finalidad de su trabajo obviamente no.

Cuando cogemos un lápiz para representar algo con mayor o menor fortuna, estamos dibujando, dejamos de dibujar y comenzamos a ilustrar, cuando con nuestras imágenes empezamos a contar una historia.

También es importante subrayar que no todos los ilustradores son grandes dibujantes, hay ilustradores que emplean fotografía, collage, tela, objetos, modelos tridimensionales realizados con arcilla, plastilina o software 3 D, todo lo que llamamos en general mixed media, pero que con estos elementos, son capaces de comunicar algo o interpretar un texto.

Por otra parte, mientras que la obra del artista plástico, responde a una forma de expresión personal donde el observador puede o no recibir algún mensaje, el ilustrador, al realizar una ilustración se convierte en emisor de un mensaje dirigido a un receptor con la particularidad que la imagen gráfica debe ayudarle a interpretar o entender una determinada idea en un texto o contar una historia paralela.

El término ilustrador, reúne un conjunto de categorías de autores gráficos, historietistas, humoristas gráficos, ilustradores de libro de texto, ilustradores científicos, álbumes ilustrados, ilustradores publicitarios, técnicos, cartelistas, infografistas, animadores y creadores 3D.

3. La perfecta simbiosis "Tanto Monta"

3.1. El diálogo entre el texto y las imágenes

Como si de un camino circular se tratara donde partiendo de un punto llegamos al mismo después de recorrer un largo camino lleno de vicisitudes, podemos hacer una analogía para explicar como la ilustración se encuentra con el texto para llegar a la simbiosis perfecta.

La primera manifestación de ilustración, la tenemos en la impronta de la huella en la pared e la cueva.

Fig. 3. Cueva de las manos. Argentina



Creo que no fue una mera acción estética para decorar la morada, más sugiere un acto de afianzamiento.

Aquella mano, los bisontes, las escenas de caza, más que a un hecho estético refieren un acto de comunicación, estas fueron las primeras ilustraciones de la historia.

Fig. 4.





Cueva de Covaciella. Asturias-España Gruta del Geniere. Dordoña-Francia

La invención de la imprenta por parte de Gutenberg, es un hecho crucial. Aquí el texto y las imágenes

van juntos, pero tienen tratamientos diferentes.

Texto e imágenes, son formatos de lectura superpuestos que enriquecen por igual al libro. Tenemos que tener en cuenta que según las características del libro, libro álbum, tex-to, científico, cómic, etc., la manera de relacionarse del texto y la imagen serán distintas.

Es en el libro álbum, donde esta relación se hace más evidente, abordando la mecánica para facilitar la lectura, desarrollar los procesos creativos y transmitir contenidos.

En los talleres realizados en bibliotecas, procuramos trabajar los conceptos antes referidos, el objetivo principal es que los participantes los interioricen para que desarrollen sus propuestas creativas.

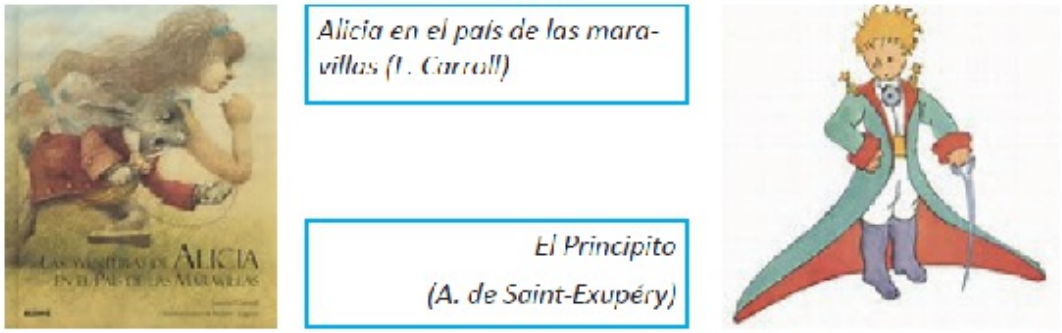
Son muchas las formas que el texto se relaciona con las imágenes, los libros ilustrados han tenido una evolución muy grande, tanto es así, que se puede hablar de que estos han dejado de tener a los niños como público objetivo, y han captado la atención de los mayores.

Esto es porque el libro ilustrado y más concretamente el libro álbum, al situar los dos lenguajes en el mismo plano de importancia, se complementan de maneras diferentes permitiendo distintos significados dependiendo de quien los lea/mire.

Algunas de las maneras de relación de textos e imágenes serían:

La relación de dependencia. En esta, el texto escrito previamente prevalece sobre la imagen que tiene que interpretar estos textos, aquí la ilustración cumple un papel más complementario y decorativo, sin profundizar en la interpretación del texto.

Fig. 5.



No es que la ilustración en este caso sea algo prescindible, hablamos de una manera de relación, por ejemplo; en las ilustraciones de Tenniel de "Alicia en el país de las maravillas" o las del propio Antoine de Saint-Exupéry en "El principito", estas no son tan necesarias como en principio podría parecer.

Las ilustraciones que del Principito se han hecho con posterioridad no han podido desbancar a las originales, precisamente porque nadie como el propio autor, ha recogido el alma y la poética de estas.

El que las ilustraciones estén supeditadas al texto permite un trabajo y un reto para el ilustrador, invitándole a explorar nuevas formas de creación, para ayudar a que los lectores aprecien las obras de modo distinto.

La Clarificación, otra forma de relación. Cuando la ilustración logra recrear, situaciones y descubrir hilos argumentales que aparecen en la narración escrita.

La narración se enriquece con la aportación del ilustrador pues con las imágenes se señalan y se descubren cosas que no aparecen en la narración escrita.

Según Noel Carroll, "Cuando la narración no nos enviste de nuevas emociones ni nos la enseña, ejercita las emociones que ya poseemos, al movilizar lo que ya sabemos y podemos sentir que la obra narrativa se

convierte en una magnífica ocasión para profundizar en la comprensión de lo que ya sabemos, a lo que la ilustración ayuda de manera muy eficaz".

Algunos ejemplos podrían ser, la obra de María Baranda "Hago de mi voz un cuerpo", el ilustrador Gabriel Pacheco realizó ilustraciones que continuaban el sentido abstracto y visual de la obra, o la versión del Soldadito de plomo de Jörg Müller aquí el cuento de Andersen está tomado como pretexto para mostrar un punto de vista sobre la pobreza y la desigualdad que existe en el mundo, lo que permite al ilustrador una gran capacidad para representar significados, símbolos y señales, en este tipo de relación el ilustrador debe estudiar profundamente el tema y conseguir del lector un plus de interés.

La simbiosis, aquí el texto y la imagen constituyen la narración en si, el texto escrito en este caso complementa lo que la imagen dice y al revés y la narración se convierte en un contrapunto de lenguajes. Un ejemplo de este tipo de relación sería el cuento de Christian Voltz "¿Todavía nada?, mientras que la ilustración muestra el espacio y el tiempo donde se desarrolla la acción, el texto descubre los personajes creando un equilibrio perfecto.

Existen muchos más, pero valgan estos para hacernos una idea de la importancia de los lenguajes y de su potencial al funcionar juntos.

3. Mirar leer - leer imágenes

En los últimos años hemos podido ver la consolidación del libro álbum como género.

Generalmente son libros cuyas páginas presentan secuencias para dos miradas, la de los niños y la de los adultos, este conduce al niño a través de los argumentos y los aprendizajes que allí se encuentran, la mirada del niño aporta sensibilidad y sorpresa y es capaz de descubrir todo aquello que al adulto se le escapa.

Son lecturas que cumplen una labor importante, son libros que según las temáticas no solo pueden servir para las primeras etapas, sino para llevar el conocimiento y el cariño por los libros a otros colectivos, que deben empezar por este tipo de lecturas.

El lenguaje gráfico en este caso se convierte en el protagonista de la narración.

Los precedentes del álbum ilustrado los encontramos en el siglo XIX, el "Der Struwwelpeter" de Hoffmann, "Alicia en le país de las maravillas" de L. Carroll o el "A Apple pie" de K. Greenaway. es a partir de los 60 cuando aparecen los primeros álbumes ilustrados como los conocemos actualmente. El libro álbum a diferencia del libro ilustrado, es concebido como un todo que integra texto e imagen.

Este tipo de libros es fundamental para desarrollar los hábitos lectores y leer en familia.

Las últimas tecnologías permiten el uso de herramientas informáticas, "tablets", como elementos que ayudan mucho a este tipo de lectura, demostrándose muy eficaces para estos fines.

El trabajo de ilustrador para los soportes referidos, no difieren del tradicional, salvo por alguna consideración técnica a la hora de encajar, las imágenes para los diferentes formatos.

En la actualidad existen cursos donde los profesionales de las bibliotecas, educadores o los propios ilustradores pueden asistir, pues se abre un campo enorme para desarrollar los hábitos lectores desde las edades más tempranas, y técnicas que ayudan a participar en este tipo de obras.

Cuando los niños eligen un libro ilustrado, lo hacen habitualmente por las ilustraciones, en estas edades es donde tienen mayor poder de seducción, que debe aprovecharse como "anzuelo" para hacer posteriores lectores. Las buenas ilustraciones exigen un ejercicio enorme de creación a los autores, pero también de interpretación a los lectores.

Cuando elegimos un libro, en lo que respecta a la ilustración debemos tener en cuenta algunas cosas.

No hay nada específico para niños, si en lo tocante a colores nos referimos, no tienen porque ser suaves, chillones, ni buscar ninguna otra connotación, valen todos.

No todas las ilustraciones responden a los mismos códigos de lectura, mientras que unas apoyan a los textos otras tienen un grado de autonomía para ser en si mismas las que cuentan la historia, recordemos lo que anteriormente decíamos sobre las relaciones entre textos e imágenes.

Cuando hablamos de ilustraciones hablamos de todas las ilustraciones no existe un tipo específico para las edades más tempranas no tienen porque ser figurativas exclusivamente, pueden tener otras características de estilo.

Al niño, se le debe educar también en la forma de mirar las imágenes. Conviene que la biblioteca ofrezca libros que contengan ilustraciones de diferentes tipos, de variedad estética y de técnicas, es muy importante a la hora de elegir los libros principalmente los que se leen antes de saber.

Trabajar con la imagen nos permite desarrollar gran cantidad de actividades divertidas e instructivas, aquí se puede resaltar la importancia de esta como vehículo de aprendizaje.

Dicen que una imagen vale más que mil palabras, es posible que así sea, también esta demostrado que mil palabras con unas buenas imágenes multiplican el poder del conjunto a la hora de aprender, sea cual sea la proporción de unas u otras, lo importante es que despierten en los lectores el interés por aprender, aunque solo sea un poquito.

4. Conclusiones

Las presentes conclusiones son producto de las experiencias en los talleres y actividades sobre ilustración realizadas en centros culturales, aulas y bibliotecas.

Están basadas en experiencias y no tanto en estudios académicos sobre el tema, dejaremos para otros mejor formados esta labor.

Primera. Se refiere a los conceptos básicos, ilustración, ilustrar e ilustrador, al ámbito profesional y socio laboral de los que nos dedicamos a esta actividad.

Sería importante realizar una revisión de los términos, por adecuarlas al momento actual, lo que a grandes rasgos contribuiría a un mejor conocimiento de esta actividad.

A pesar del atractivo intrinseco que la actividad tiene para el público en general, existe un gran desconocimiento sobre la misma y la labor del ilustrador, esto se agrava, cuando son interlocutores profesionales los que desconocen estos conceptos básicos, siendo los bibliotecarios, maestros, profesores y libreros, los que mejor conocen y valoran la profesión.

El reparto proporcional de los beneficios obtenidos por la industria, no siempre es justo, y no es inusual el olvido de algún derecho, apelando con más frecuencia de la deseada a la importancia de la promoción del autor, al trabajo voluntario, lo que sin duda afecta al ejercicio digno de la actividad profesional.

Respecto de la formación de los ilustradores sería deseable, que hubiera una revisión para tratar de igualar esta a la de países de nuestro entrono.

Segunda. Resaltar el importante papel de la ilustración en el aprendizaje desde las edades más tempranas y en colectivos con características propias, así como para desarrollar hábitos lectores.

Los talleres y actividades de ilustración y animación a la lectura, no debemos confundirlos con clases de educación plástica, nada mas lejos, no es infrecuente cometer este error, quizás sea porque como decíamos al principio no siempre se tienen claros los conceptos, el objetivo no es ni técnico ni cualitativo, utilizamos las mismas herramientas, pero con otros objetivos, el resultado estético en este caso no es fundamental, si el de comunicar con nuestras imágenes y comprender conceptos y técnicas básicas para cumplir con este objetivo.

La enseñanza, reglada en los programas ya la realizan los profesores en el aula.

Tercera. El reconocimiento de la ilustración y la certeza de su valor para el aprendizaje, ha llamado la atención de muchos profesionales que desde un punto de vista técnico y científico contribuyen a un mejor conocimiento de la actividad, del lenguaje gráfico, sus posibilidades y la importancia de este desde el punto de vista didáctico.

Estos estudios paralelos a nuestro trabajo diario, nos han permitido a los profesionales ahondar en nuestros propios conocimientos y aprender conceptos y aspectos a tener en cuenta a la hora de ilustrar que sobre nuestra profesión desconocíamos, de ahí la importancia de la formación a la que en párrafos anteriores nos referimos.

Referencias Bibliográficas

Tabenero Salas, R. (2009): Literatura infantil y Matices: Leer mirando.

Observatorio de la ilustración gráfica: informe 2008. FADIP.

Nuevo libro blanco de la ilustración gráfica en España (2011): FADIP.

Durán Armengol, T (2005): Ilustración, comunicación, aprendizaje. Revista de educación, número extraordinario 2005.

Rosero N, J. (Bogotá 2010): Relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado

Fingertips. Recriar a biblioteca escolar na sala de aula

Rui Manuel Afonso Mateus

Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira [Alcains, Portugal]

Resumo:

No contexto educativo português, a Biblioteca Escolar presta um serviço que tem vindo a ensaiar formas sempre novas de chegar junto dos públicos a que se destina, reinventando-se continuamente para estar a par e à altura dos desafios que lhe são colocados por cada contexto educativo e pela transformação rápida das próprias finalidades educativas a que assistimos no nosso tempo.Ao propor a utilização de dispositivos multifunções iPad® que funcionem como réplicas em miniatura das funcionalidades da Biblioteca Escolar na sala de aula (leitura, pesquisa, interatividade, produção e partilha de materiais), o projeto Fingertips surgiu como uma tentativa de elevar os níveis de articulação da biblioteca com o trabalho letivo desenvolvido por alunos e professores e foi nessa linha que mereceu o apoio institucional e o financiamento suportado pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), através da candidatura "Ideias com mérito 2013". Na sua base está o pressuposto de que a biblioteca deve ser um mecanismo que serve o saber dos alunos e que coloca as ferramentas de acesso e tratamento da informação que nela se encontram à disposição do espaço da escola que, acima de qualquer outro, tem a aprendizagem no seu fulcro – a sala de aula.A deslocalização proposta não seria um processo simples se à Biblioteca Escolar não fossem fornecidos meios tecnológicos que permitissem, em termos logísticos, a sua entrada material na sala de aula. Este requisito foi cumprido mediante o recurso a dispositivos multifunções iPad®, através dos quais, por via das suas funções e aplicativos específicos, se torna possível recriar virtualmente o espaço e o ambiente da biblioteca no contexto letivo.O desenho do projeto e a experiência de dois anos letivos já empregues na sua implementação permitiram que, em diversas disciplinas do currículo do Ensino Básico e Secundário, fossem planificadas e executadas unidades didáticas em que o dispositivo multifunções iPad® assumiu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo como instrumento para pesquisar, manipular e produzir informação. As experiências realizadas revelaram as potencialidades pedagógicas destes aparelhos, ao mesmo tempo que alertaram todos os intervenientes para a necessidade de uma articulação criteriosa, justificada e programada do seu uso em função dos objetivos e da natureza das atividades a realizar.Com esta comunicação, pretende-se apresentar ao público interessado uma possibilidade de encarar a Biblioteca Escolar como polo de desenvolvimento de aprendizagens em contextos inovadores, dando-lhe um papel ativo nas atividades letivas a que nem sempre é fácil a biblioteca ter acesso aberto. As implicações práticas desta possibilidade são enormes, não só pela quantidade e qualidade de estratégias de trabalho que passam a estar disponíveis de forma integrada na sala de aula, mas também pelo impacto positivo que a presença deste tipo de instrumentos pode ter junto dos alunos (quer no domínio imediato da motivação, quer no que toca à utilização e produção de conhecimento). O projeto Fingertips pretende sobretudo demonstrar a utilidade da Biblioteca Escolar em toda a linha do trabalho escolar, inclusive o curricular, cuja associação à biblioteca não é a mais imediata.

Palavras-chave:Biblioteca escolar; articulação curricular; dispositivos multifunções.

Palabras clave:Biblioteca escolar; articulación curricular; dispositivos multifunciones.

Keywords:School library; curricular articulation; multifunction devices.

1. Introdução

Marina e Válgoma (2007: 67) sugerem que a motivação para a realização de qualquer tarefa, muito em particular quando estão em causa atividades de estudo e leitura, depende diretamente do atrativo que essa tarefa seja capaz de exercer sobre nós ou que nós consigamos encontrar nela. Segundo estes autores, esse atrativo é quantificável através de uma fórmula em que se divide a "satisfação produzida" pelo "incómodo necessário para o conseguir". O quociente resultante desta divisão determina a escala do atrativo da tarefa, que será maior quanto mais alto for o referido quociente. A biblioteca escolar afirma-se cada vez mais, dentro da instituição de que deriva o adjetivo que a qualifica, como um serviço e, como qualquer serviço que esteja ao dispor de um conjunto diversificado de utilizadores, aplica mais ou menos conscientemente essa fórmula no intuito de produzir naqueles a quem franqueia as suas portas a maior satisfação possível. Consegui-lo nem sempre é fácil, sobretudo num tempo como o nosso, em que o produto material e tangível que a biblioteca escolar tem para oferecer - o livro - é muitas vezes olhado pelos seus utilizadores - os alunos, em primeiro lugar - como um incómodo desnecessário e uma fonte relativamente (para não dizer muito) limitada de satisfação.

Significa isto que a biblioteca, como qualquer serviço, tem se reinventar e de se submeter a esforços de aggiornamento que lhe permitam manter o atrativo e continuar a fornecer satisfação aos seus utilizadores. E este esforço tem de ser feito tendo em conta que o seu contexto é escolar e, portanto, não pode deixar de lado a dimensão de articulação curricular a que o seu trabalho deve atender, ainda que esta possa, à partida, parecer a face mais árida e menos vistosa e apelativa das funções da biblioteca dentro da escola. Este foi o espírito que presidiu ao desenho e à implementação do projeto descrito neste artigo: inovar o trabalho da biblioteca em articulação com os alunos e os professores nas aulas, modificando os meios de intervenção, mas sem beliscar o intuito formativo, pedagógico e cultural das suas propostas de atuação.

Bem vistas as coisas, este propósito não tem em si nada de particularmente novo. A ideia de "biblioteca escolar" incluiu sempre, no contexto institucional português, a vertente do serviço ao trabalho letivo, quer na perspetiva do aluno, quer na perspetiva do professor. Naquele que se pode considerar o documento seminal da rede portuguesa de bibliotecas escolares, o relatório Lançar a rede de bibliotecas escolares, produzido por um grupo de trabalho constituído no final de 1995, estava já muito nitidamente consagrada esta articulação natural entre a biblioteca e a aula. Aí se afirma que a biblioteca escolar deve ser o espaço onde os alunos podem "estudar e encontrar com facilidade fontes documentais, (...) selecionar e gerir informação para realizarem atividades curriculares (individualmente ou em grupo, autonomamente ou com apoio docente e de técnicos especializados)" (Veiga 1996: 17). E é também nesse documento que, desde logo, se diz que a biblioteca escolar é o lugar da escola onde os professores encontram "informação variada, utilizável no trabalho docente, (...) e os mais variados tipos de suportes para as atividades da sala de aula" (idem).

Esta porta aberta à colaboração íntima e solidária com a atividade curricular continua, ainda hoje, a ser um dos pilares das funções que à biblioteca escolar cumpre exercer, como se comprova em documentos como o referencial Aprender com a biblioteca escolar, publicado pela RBE em 2012, que estabelece, como o nome claramente indica, as linhas orientadoras a seguir pela biblioteca na sua missão de promoção do saber, das aprendizagens e da bagagem cultural dos seus utilizadores. O que aqui surge de novo é o acolhimento dado aos instrumentos digitais e tecnológicos mobilizados nessa promoção, na linha do que o projeto aqui descrito veio propor. Com efeito, logo na sua introdução, este documento vem alertar as bibliotecas para a necessidade de diversificarem as suas formas de promoção das diferentes literacias, tendo em conta as profundas transformações sociais ocorridas nos últimos anos e devendo, portanto, refletir "a presença das tecnologias, ferramentas e ambientes digitais em todos os contextos e domínios, formais e informais, de aprendizagem" (Conde 2012: 10-11). Indo ao encontro da evolução da sociedade de que todos quotidianamente nos apercebemos e de indicações claras emitidas por vários responsáveis pelas áreas da educação e da cultura[1], este documento define linhas teóricas de reflexão e estratégias de operacionalização que justificam e dão solidez a projetos como este Fingertips. Biblioteca na ponta dos

dedos, na medida em que salvaguardam experiências de mudança que tenham como principal finalidade a preservação do lugar e da missão das bibliotecas no nosso tempo. Mudar tudo para que tudo se mantenha, no fundo. Deixar a biblioteca escolar funcionar fora de si, neste caso na sala de aula, para que continue a justificar-se como espaço e como serviço. Até porque, como Valter Hugo Mãe deixou escrito numa crónica publicada no Jornal de Letras em maio de 2013, "as bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas".

2. Justificação e objetivos

A concepção e a apresentação do projeto Fingertips. Biblioteca na ponta dos dedos foram o culminar de um processo lento e partilhado de reflexão em torno de uma questão que tem ocupado, sobretudo no campo da teoria mas também através de intervenções e experiências no terreno, muitos dos autores que se dedicam a pensar a biblioteca escolar enquanto espaço e enquanto serviço: que papel caberá à biblioteca escolar num tempo em que os conceitos de ensinar e aprender são colocados em constante revisão devido à rapidez e à permeabilidade com que a escola se vê obrigada a responder aos desafios e à vertigem de novidade que a realidade dos nossos dias constantemente lança para o seu campo? E, neste contexto que vem pôr em causa a imagem de placidez e imobilidade com que nos habituámos a fixar institucionalmente a escola, que trunfos poderá a biblioteca escolar apresentar aos seus utilizadores, muitos dos quais tendem ainda a concebê-la como o reduto mais monolítico e inamovível de cada estabelecimento de ensino?

A consideração deste duplo condicionalismo, que é, de alguma forma, um duplo problema, obriga os responsáveis pela organização e dinamização de bibliotecas a repensar a função prestada pelo seu serviço numa escola em acelerada reconfiguração. E foi exatamente por via desta reflexão que se impôs, no caso particular da Escola Básica e Secundária de Alcains, o desenho e a implementação de um projeto que ensaiasse uma resposta, simples mas sólida, a estes dois desafios: o da renovação dos modelos e "maneiras" de fazer a aprendizagem e, dentro dele, o da intervenção ativa que a biblioteca escolar deve para si mesma reclamar, sob pena de ganhar, como sucedeu a outros serviços, contornos museológicos ou, na menos antipática das hipóteses, de se tornar um espaço elitista, obsoleto ou pouco capaz de responder às exigências que se impõem à escola democrática.

Após a consideração de várias possibilidades e perspectivas de intervenção, o recurso aos dispositivos multifunções iPad® configurou-se a resposta técnica mais completa e eficaz para o desafio pedagógico que a biblioteca escolar a si mesma se colocava. Apesar de estar em causa um investimento avultado, os ganhos esperados à partida eram justificação suficiente para a aposta a efetuar, uma vez que a solução encontrada garantia a concretização dos pressupostos básicos que o espírito do projeto exigia:

- a portabilidade dos meios tecnológicos envolvidos;
- como consequência de a), a aproximação efetiva do recursos da biblioteca ao contexto real da sala de aula através do estabelecimento de parcerias internas de âmbito curricular;
- a promoção imediata da motivação para as atividades e a certeza de que estas se realizariam em colaboração e interação;
- a possibilidade de, num só recurso, concentrar as diferentes etapas do trabalho com material informativo - acesso, manipulação, produção, avaliação e divulgação (sharing, publishing, broadcasting);
- a transversalidade e a quase inesgotabilidade das aplicações disponibilizadas pelo sistema (a custo baixo ou nulo e em constante renovação e atualização);
- a possibilidade de personalizar os produtos e de adaptar os meios a diferentes áreas do saber, métodos de trabalho e objetivos educativos.

Encontrada uma solução tão cabalmente capaz de cobrir os requisitos técnicos e metodológicos do projeto, tornou-se maior a perspetiva da sua exequibilidade, quer por via institucional, visto que seria necessária a sua submissão e posterior aprovação por parte do serviço tutelar, a RBE, quer em termos práticos, uma vez que estavam reunidas as condições que tornavam possível a consecução dos objetivos nucleares da proposta de intervenção:

- promover a utilização de meios digitais como forma privilegiada de interação entre os recursos, de

diferentes suportes, existentes na biblioteca e o desenvolvimento curricular;

- potenciar aprendizagens curriculares que se sirvam dos recursos documentais e digitais da biblioteca como estratégia de ampliação e diversificação das aprendizagens adquiridas na sala de aula;
- desenhar metodologias e rotinas de trabalho que conduzam à criação de materiais e produtos pedagógicos que promovam a interação dos alunos com os recursos da biblioteca e possam integrar um arquivo disponível para consulta, reutilização, recriação e mobilização didática por parte dos utilizadores da biblioteca (alunos e professores).

3. Metodologia e desenvolvimento do projeto

Após a aprovação do projeto por parte da RBE e ainda durante o processo administrativo de aquisição, registo e instalação do equipamento selecionado, deu-se início à execução de um cronograma com as seguintes etapas:

- divulgação institucional mediante os canais internos e externos da escola (Conselho Pedagógico e departamentos curriculares, jornal escolar, portal web, newsletter da biblioteca, etc.);
- promoção interna do projeto e das suas mais-valias e oportunidades junto dos alunos e professores, com o objetivo de dar visibilidade à ideia e de associar intimamente a iniciativa ao espaço da biblioteca, o que foi feito através de um esforço de branding da designação "Fingertips" e do logotipo que lhe foi desde início anexado (com a colocação de uma placa identificativa na biblioteca, a difusão de folhetos informativos e a distribuição de brindes com utilidade imediata para os alunos);

Imagem 1. Logotipo criado para o projeto Fingertips



- articulação das modalidades de trabalho e formas de intervenção curricular junto dos professores das disciplinas previamente inscritas no projeto, através de reuniões para calendarização de atividades, seleção de aplicações para iPad® a descarregar para uso letivo, definição de estratégias de utilização do equipamento pelos alunos, planificação dos materiais e produtos a construir e dos meios a mobilizar para a sua divulgação e reutilização;
- criação de instrumentos de organização e gestão logística da implementação do projeto, sobretudo no que diz respeito ao registo de reuniões, à requisição, circulação e devolução de equipamentos, bem como à articulação com os serviços administrativos da escola, com quem foram partilhadas todas as responsabilidades relativas às exigências contabilísticas e financeiras do projeto;
- acompanhamento e participação nas atividades e iniciativas de implementação do projeto, mediante a monitorização geral dos trabalhos e uma presença ativa em todos os momentos que envolvam a tomada de decisão e a orientação dos trabalhos antes e após a ocorrência das aulas planificadas na parceria biblioteca / sala de aula com recurso a dispositivos iPad® - condução de reuniões de trabalho, dinamização de formação formal e informal, gestão quotidiana dos dispositivos (carregamento, distribuição, atualização, verificação, controlo e limpeza), supervisão de calendários de utilização do material, divulgação de produtos, etc.;
- comunicação ao serviço tutelar - RBE - dos avanços do projeto e dos resultados atingidos, não só mediante instrumentos formais de avaliação (relatórios periódicos), mas também em regime

informal, através de visitas e reuniões frequentes com o coordenador interconcelhio, que assumiu em todo o processo funções inestimáveis de aconselhamento, orientação, apoio e colaboração.

O desenvolvimento do projeto foi de natureza essencialmente curricular, visto que esteve sempre em causa promover a utilização dos recursos tecnológicos em ambiente de sala de aula, com uma aposta forte na autonomia do professor e dos alunos na rentabilização dos equipamentos, das suas aplicações e funcionalidades. Procurou-se, em todas as atividades desenvolvidas durante os dois anos em que o projeto funcionou em regime supervisionado (isto é, num número limitado de turmas e mediante a constituição de uma equipa reduzida de docentes colaboradores), que toda a intervenção do serviço da biblioteca se mantivesse na sombra durante a fase de execução em sala de aula. Tentou-se desta forma - e essa é a filosofia que continuará a sustentar este serviço na fase de disponibilização geral às turmas que se inicia no ano letivo de 2015/2016 - mostrar que os recursos da biblioteca em contexto curricular não têm de representar uma quebra nas rotinas de trabalho nem implicam, sequer, a presença de um elemento estranho à dinâmica habitual das aulas e que, portanto, a intervenção dos materiais que a biblioteca disponibiliza aos professores e alunos tem na sala de aula um espaço natural, de utilização plena e de justificada articulação. Como muito perspicazmente afirma Magro (2015), "digitalizar a escola não é tornar as aulas tecnológicas, mas sim escolarizar as tecnologias", o que constitui tanto um esclarecimento aos cépticos quanto um desafio aos adeptos incondicionais da presença dos novos meios de acesso à informação na escola: o recurso às tecnologias digitais na aula, por via da biblioteca ou não, tem de ser um veículo de conhecimento, um caminho mais no sentido da aprendizagem, que deverá ser trilhado naturalmente como todos os outros, sejam eles a leitura de um livro, uma ida ao quadro, um registo no caderno diário, a utilização de uma calculadora ou o esclarecimento oral de uma dúvida entre alunos ou de professor para aluno. O critério para a sua mobilização para a sala de aula deverá ser, como sucede com qualquer outro recurso, a resposta que honestamente daremos, ao preparar cada aula, a esta pergunta: "Qual dos recursos à minha disposição na escola e na biblioteca serve melhor os objetivos de aprendizagem dos meus alunos neste assunto ou nesta competência em concreto?".

A transmissão desta mensagem ao corpo docente da escola e à equipa restrita de professores que aderiu inicialmente à ideia foi fundamental para que o desenvolvimento do projeto decorresse de acordo com o previsto e em respeito pelos pressupostos com que a biblioteca escolar se comprometera com a RBE. Conseguiu-se, dessa forma, contornar as dificuldades e os argumentos que os responsáveis últimos pela aprendizagem - os professores - tendem, em muitos casos, a erguer perante as tentativas de colaboração de agentes considerados exteriores aos mecanismos que geram o conhecimento nesse reduto sagrado onde não é fácil entrar: a sala de aula. O trabalho de mobilização do professor bibliotecário implicou, em grande parte, a tarefa de mostrar que a colaboração solicitada por este projeto não implicava "desperdiçar" tempo dedicado à aquisição de conhecimento; significava, em vez disso, capitalizar e agilizar esse mesmo tempo. Só a superação dessa barreira inicial permitiu a consecução dos objetivos desenhados à partida e garantiu que, no final do período experimental, os professores envolvidos - e, por transmissão de testemunho, os restantes potenciais interessados - fizessem um balanço positivo das experiências desenvolvidas, tendo em conta os resultados atingidos e as perspectivas de trabalho futuro, já com um leque mais abrangente de públicos, disciplinas, docentes e turmas. Graças à aposta tecnológica, ficaram, portanto, abertas vias inovadoras para a recriação frequente dos ambientes de estudo, pesquisa e leitura que a biblioteca escolar proporciona dentro do contexto, tantas vezes pouco acessível e algo secreto, da aula. O que esteve e continua a estar em jogo é, no fim de contas, uma deslocalização (sem a carga negativa que anda associada a esta palavra) das diversas componentes que fazem parte do serviço da biblioteca.

4. Resultados

Terminados os dois anos de implementação e monitorização inicial do projeto, é positivo o balanço que é possível fazer do caminho já percorrido. Tendo em conta a novidade e a aparente complexidade dos meios, o facto de estar em causa o terreno difícil de trabalho que é o da articulação curricular e de estar em jogo a dinamização de parcerias que requeriam a concertação estreita das vontades de diferentes atores da escola, o projeto mostrou-se, logo de início, exigente na sua execução. Todas as fases previstas foram cumpridas, mas em todas elas houve dificuldades e constrangimentos a derrubar, alguns previstos à partida, outros apenas descobertos no decurso do trabalho. Finda a fase experimental, importa, porém, reconhecer

que, no cômputo geral, tem mais peso e relevo o conjunto das oportunidades e vantagens do que o dos erros, constrangimentos e alheamentos, que, apesar de negativos, funcionam, ainda assim, como fonte de aprendizagem e esclarecimento quanto às ações futuras a realizar. Interessa, no entanto, referi-los, nem que seja como forma de prevenir a sua ocorrência em iniciativas semelhantes que possam vir a ser implementadas por outras escolas. Os erros foram sobretudo dois:

- a crença inicial, algo ingénua, numa adesão entusiástica, massiva e incondicional por parte dos professores, que efetivamente não se verificou, segundo creio, pela insegurança que sempre causa a presença no espaço da aula de meios avançados que vêm convulsionar a sensação de domínio e controlo absoluto com que muitos professores preferem enfrentar o local de exercício do seu magistério (no seu sentido etimológico mais puro, do latim magister, "o mestre, o possuidor e transmissor do saber"), uma posição incompatível com a dinâmica pedagógica que um projeto destes necessariamente implica;
- a aposta na apetência intuitiva dos envolvidos para o uso dos dispositivos, existente no caso dos alunos, mas que nem sempre se verificou no caso dos professores, o que mais aumentou a sensação de insegurança e de incapacidade de condução das atividades nesta modalidade de trabalho, levando a concluir que, sobretudo para os docentes, o desenvolvimento de formação na perspectiva do utilizador é fundamental antes e durante a implementação das tarefas.

Como acima se referiu, foram também sentidos alguns constrangimentos, de que convém sublinhar quatro que podem facilmente repetir-se em projetos desta natureza:

- a desconfiança gerada pela necessidade de planificar e preparar previamente o trabalho de articulação com a biblioteca, o que vinha exigir dos professores a presença em reuniões e a realização de um esforço acrescido de pesquisa, experimentação e organização prévia da unidade letiva, para o qual nem sempre existe disponibilidade nem tempo;
- o receio de usos indevidos dos dispositivos por parte dos alunos, que funciona como argumento imediato para a recusa das propostas de colaboração;
- a tentação do recurso ao meio tecnológico sem objetivo definido nem conteúdo que o justifique para além da sua simples manipulação, que é, infelizmente, um dos entraves a uma afirmação eficaz e responsável dos recursos tecnológicos na escola, que muitas vezes os adquire e integra nas suas rotinas de trabalho de forma acrítica, pouco informada e desvinculada do trabalho curricular a que esses recursos deviam trazer mais-valias;
- as atitudes de alheamento e indiferença com que muitas vezes se confrontam projetos que exigem uma descentralização do comando da aula e obrigam o espaço letivo a democratizar-se, fazendo perigar a (falsa) sensação de autoridade que o professor colhe em modelos de ensino mais centrados na sua figura e no conhecimento por si transmitido e que acaba, em termos genéricos, por consolidar a inércia institucional com que, em grande medida, a escola ainda tende a responder a alguns desafios que lhe chegam do exterior.

A contrabalançar estes fatores, há a considerar o trabalho efetuado e os produtos elaborados no âmbito do projeto, cujo contexto de desenvolvimento foi sobretudo letivo, mas se estendeu também, episodicamente, a atividades extracurriculares (através do Projeto Erasmus+, por exemplo). Num e noutro destes contextos, há que destacar, na vigência de dois anos de projeto, os seguintes produtos e áreas de trabalho:

- a criação do sítio www.fingertips.pt para disponibilização, divulgação e partilha dos trabalhos, materiais e produtos criados pelos professores e alunos envolvidos no projeto;
- atividades diversificadas de pesquisa de informação, produção e edição de texto, criação de cartazes, partilha, aperfeiçoamento e publicação de textos escritos;
- desenvolvimento de tarefas interativas, implicando a edição de imagem e som, estudo gramatical, consulta de dicionários e livros electrónicos em suporte ebook e PDF, uso de ferramentas sonoras para aprendizagem de línguas estrangeiras e utilização de aplicações úteis para o desenvolvimento curricular específico das disciplinas envolvidas (Português e Literatura Portuguesa, Espanhol, Francês, Inglês, Matemática e Ciências Físico-Químicas).
- promoção da leitura em contexto letivo, a partir de livros electrónicos e de edições ilustradas em

suporte digital.

5. Conclusões

Quem está atento às redes sociais e aos vários fora atualmente disponíveis em diferentes suportes comunicativos facilmente se apercebe da discussão, por vezes apaixonada e fraturante, em torno do lugar e do papel a dar aos meios digitais de acesso à informação na esfera educativa, seja em contexto familiar, seja na escola. Trata-se de uma questão complexa e, como em quase todas as questões complexas, não será certamente possível analisar e julgar o problema de forma unilateral e muito menos maniqueísta. Todas as soluções contêm vantagens e desvantagens, qualquer processo traz associados a si benefícios e inconvenientes que é preciso reconhecer. No que diz respeito a tudo o que represente inovação, é preciso, portanto, dosear entusiasmos e refrear atitudes de rejeição drástica, pois o mais certo é que o melhor dos caminhos resida numa via de compromisso e equilíbrio. Foi esta a óptica com que foi encarada a implementação deste projeto na biblioteca escolar da Escola Básica e Secundária de Alcains: assumindo as muitas vantagens que o equipamento de ponta traz ao serviço da biblioteca, mas procurando sempre integrá-lo nas dinâmicas e nas rotinas de trabalho já criadas junto dos utilizadores, sem a tentação de derrubar hábitos nem revolucionar práticas que fazem parte da identidade de cada comunidade escolar e de cada grupo a ela pertencente.

A introdução dos dispositivos multifunções iPad® não transfigurou nem sequer modificou radicalmente as formas de ensinar e aprender existentes na escola. O que se pretendeu, e acreditamos que tenha sido atingido, foi mostrar que é sempre possível enriquecer o que se faz através de novos e insuspeitados meios de atingir os mesmos fins, se possível com mais eficácia, com mais motivação e, idealmente, com mais satisfação global.

E a palavra "satisfação" leva-nos de volta ao ponto de partida e às considerações de Marina e Válgoma (2007) que recordámos na abertura deste texto. Trabalhar em educação implica saber gerir a sensação agridoce que acompanha as nuances com que variavelmente os sucessos e insucessos se manifestam no quotidiano de quem ensina e de quem aprende. Tudo o que vem facilitar e propulsionar a consecução do grande objetivo que é a produção de conhecimento, como acreditamos que sucedeu com os meios disponibilizados pelo projeto Fingertips, é bem-vindo, ainda que o saibamos inevitavelmente condenado à voragem de inovação constante e quase autofágica que distingue o mundo em que nos movimentamos. Outra característica da educação, porém, é que nela, em geral, os verbos tendem a aceitar bem a conjugação no futuro do indicativo, o que deixa sempre abertas as vias para a adesão a novas ideias e a rentabilização das já experimentadas. Assim sucede também com este projeto, em que o bastante que já se conseguiu de positivo permite encarar com otimismo a entrada em novas etapas, nomeadamente, já neste ano letivo de 2015/2016, o alargamento a mais disciplinas do currículo, a formalização de atividades de formação de docentes, a promoção de ambientes de leitura digital fora da sala de aula e a intervenção junto de grupos específicos no interior da escola, como sejam os clubes, os projetos e os alunos com dificuldades particulares de aprendizagem. Sempre com a biblioteca escolar na ponta dos dedos.

Referencias bibliográficas

CONDE, Elsa, coord. (2012), Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico [Em linha]. Lisboa, RBE, atual. 20-11-2012 [Consult. 18-09-2015]. Disponível em www:
<URL: http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial/html>.

MAGRO, Carlos (2015), "No es cuestión de abandonar los libros. Es cuestión de cambiar la escuela" [Em linha]. Co.labora.red [Consult. 17-09-2015] Disponível em WWW:
<URL: http://www.carlosmagno.wordpress.com>.

MARINA, José Antonio e María de la VÁLGOMA (2007), A magia de ler. Porto, Ambar.

VEIGA, Isabel et al. (1996), Lançar a rede de bibliotecas escolares. Estudo realizado pelo grupo de trabalho criado pelos Despachos n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro e n.º 3/ME/MC/96, de 9 de janeiro [Em linha] Lisboa, RBE, atual. 31-01-2011 [Consult. 18-09-2015] Disponível em WWW: <URL: http://www.rbe.mec.pt/np4/94.html>.

---

[1] No caso português, interessa destacar o Conselho Nacional de Educação, a quem se devem substanciais reflexões sobre as matérias em apreço. Tem particular interesse, neste âmbito, a Recomendação n.º 6/2011 sobre literacia mediática, cujo ponto 5 diz diretamente respeito ao que se discute neste artigo.

Hablemos de libros. Cómo transformar una clase de literatura en una comunidad de interpretación de textos

Francisco César Díaz Rey

Asesor de formación del profesorado. CFR de Pontevedra

Resumen:

¿Qué leer y cómo hacerlo? La valoración de dos propuestas didácticas, a la luz de un enfoque socio-constructivista y un abordaje interaccionista de la comprensión lectora y la formación literaria del alumnado, permite al autor proponer un conjunto de principios metodológicos de utilidad para la docencia, la actividad bibliotecaria u otras iniciativas que pretendan ser inclusivas y que aborden, como eje central, prácticas sociales de lectura y escritura – en particular del ámbito literario - y su interpretación.

Palabras clave: lectura; escritura; literatura; comprensión lectora; educación inclusiva.

Keywords: reading; writing; literature; reading comprehension; inclusive education.

1. Introducción

¿Es importante fomentar la lectura? ¿La escuela ha de proporcionar una adecuada competencia lectora? No suele haber dudas al respecto. Desde luego que sí. ¿Y cómo hacerlo? Según la respuesta que demos a esta pregunta surgen distintos métodos y prácticas que son, en ocasiones, irreconciliables.

En el presente artículo, partimos de la observación de dos iniciativas que bien pueden considerarse exitosas en tanto que consiguen que niños y niñas desarrollen su competencia lingüística participando en prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar. Se trata, por un lado, de los Clubs de Lectura (Iniciativa que nace en la Asesoría de Bibliotecas Escolares de la Consellería de Educación e Cultura de la Xunta de Galicia); y por otro, del Programa "Escribir como Lectores de una obra literaria" (Programa de intervención de la Asociación Española de Lectura y Escritura). Partimos, justo es decirlo, de un proceso asentado en la idea de que a leer se aprende leyendo y a escribir escribiendo, si bien otras prácticas asentadas en nuestras escuelas no lo entienden así, llegando a veces a entorpecer y dificultar el proceso de aprendizaje.

Ambas iniciativas nos interesan por su planteamiento formal y sus implicaciones metodológicas. Su comprobado éxito nos mueve a observarlas con detenimiento y analizar cómo funcionan. Creemos haber dado con algunos principios, así como con ciertas estrategias metodológicas que podrían servir como inspiración para docentes u otros profesionales que pretendan intervenir en actividades que tengan como eje

la lectura y la escritura, en el marco de prácticas sociales que resulten amables, cuidadosas, inclusivas y, en definitiva, exitosas para el alumnado.

2. Los clubs de lectura de Galicia

> Una de las fórmulas de mayor interés para el fomento del hábito de la lectura, en general, y entre los adolescentes en particular es la puesta en marcha de un club de lectura, porque incluye varias de las condiciones necesarias para motivar a los lectores y lectoras de estas edades: la posibilidad de comunicación con sus iguales y la oportunidad de compartir gustos, inquietudes, significados, emociones y opiniones sobre sus lecturas. Esta práctica de socialización y creación de comunidades de intereses alrededor de los libros y de la lectura, está avalada por resultados muy positivos en la creación de ambientes lectores en los centros, con la participación, en algunos casos, de padres, madres y otros miembros de la comunidad escolar.
>
> Convocatoria clubs de lectura. Galicia 2015
> (https://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog/?q=node/690)

Nada es gratuito en este breve párrafo. Las condiciones que han de cumplir estos clubs son muy explícitas: son espacios de libertad, contextos seguros para que un grupo de iguales compartan sus experiencias lectoras, ayudados por un adulto – en este caso docente – que procura dinamizar el proceso. En definitiva, son las características que definen un club de intereses.

Y resulta evidente, a la luz de las sucesivas evaluaciones que se han desarrollado sobre la actividad de estos clubs de lectura, que la propuesta está resultando muy positiva. Se han delimitado unas premisas que promueven múltiples iniciativas de gran valor pedagógico. En muchas ocasiones desbordan el fomento de la lectura y la educación literaria para convertirse en verdaderos motores de innovación.

3. (...) cuando están bien orientados. El método de la manzana

> Los clubs de lectura son, en la actualidad, grupos de dinamización en pro de la lectura en las comunidades educativas de las que forman parte, y ámbitos de aprendizaje de competencias clave para la vida, pero también son espacios de convivencia y de educación ciudadana. (...)
>
> Una de las potencialidades de los clubs de lectura, tal como muestran muchas experiencias de centros de la Comunidad Autónoma, es la de incorporar a la lectura a chicos y chicas que presentan resistencias; esto se logra precisamente por su carácter voluntario y porque conectan, cuando están bien orientados, con intereses y necesidades de este alumnado.
>
> Convocatoria clubs de lectura. Galicia 2015

Es interesante esta última observación en el texto de la convocatoria. Resalta que estas iniciativas resultan valiosas para recuperar la motivación, el interés, la participación de alumnos o alumnas que presentan –según el texto– resistencias. Es destacable que esto sucede cuando los clubs están bien orientados. Interesa profundizar en este aspecto. Probablemente las experiencias de estos clubs son tan variadas y heterogéneas que no resulta fácil concluir cuales son las características que hacen que unos funcionen mejor que otros.

A este respecto, recuerdo una reunión, en la que una profesora proveniente de un centro con un gran

número de clubs en los que participaban muchos estudiantes, trataba de explicar cuál era el secreto de su éxito a un numeroso grupo de docentes también coordinadores de clubs. Y la cuestión era que ni ella misma creía saber la respuesta. Se propuso – eso sí con una espléndida mezcla de humildad y sentido del humor – explicar qué era lo que hacían, con la esperanza de que en aquel relato pudiesen los demás encontrar alguna clave que les pareciese interesante.

Nos sorprendió a todos cuando abordó la metodología. Nos habló del método que llamaban de "la manzana". Un método que descubrieron a través del ensayo y el error, tras varias iniciativas no demasiado exitosas sobre cómo conducir las actividades, cómo regular la conversación. Sucedió en el desarrollo de uno de los muchos clubs de lectura de este centro. Al comienzo de la reunión, la profesora – que venía de un cierto fracaso en la reunión anterior y no tenía aún muy claro como enfocar la siguiente – hubo de salir de la biblioteca un momento, en busca de su almuerzo. Se disculpó con sus alumnos: - vuelvo en un momento chicos, voy por una manzana – dijo. Y salió.

Tras unos minutos regresó con su manzana y aun dándole vueltas a cómo abordar la conversación con el grupo. Pero cuando estaba a punto de abrir la puerta reparó en que la conversación había comenzado sin ella y, por lo que podía oír desde el pasillo, era realmente interesante. Esta profesora, aquel día, juzgó lo más sensato entrar, incorporarse al grupo y dejar fluir la conversación que ya en aquellos momentos marchaba divinamente.

Y fue entonces cuando este grupo de profesores acuñó este recurso didáctico que dicen que les resulta muy útil. Le llaman la técnica de la manzana. O lo que es lo mismo: si dudas sobre cómo iniciar la conversación, cómo favorecer la participación y que vayan surgiendo los intereses, las emociones, las reflexiones... discúlpate con el grupo, di que has de ir a por una manzana y deja pasar unos minutos antes de regresar. Quizá para entonces el problema haya desaparecido.

Más allá de lo anecdótico, la técnica de la manzana evidencia la dificultad que muchos de los docentes que lideran estas iniciativas, casi siempre con notable sentido común y muchas veces con éxito, encuentran para sentirse seguros en sus planteamientos. ¿Cómo enfocar la dinámica de las reuniones? ¿Qué lecturas son más apropiadas? ¿Cómo escoger los textos? ¿Qué hacer tras la lectura? En definitiva: ¿Qué leer y cómo hacerlo?

Estas preguntas han sido objeto de estudio de diversos autores. Han sido tratadas muy detalladamente en "Dime..." (Chambers, 1993), un método para desarrollar un club de lectura. Dime... ofrece claves más que suficientes para enfrentarse a la tarea. Otras autoras (Rosemblat, 1938; Jover, 2007) han escrito sobre el tema y ofrecen reflexiones muy sugerentes sobre la relación entre el fomento de la lectura y algo incluso más allá: la formación literaria. Ambas autoras proponen que las clases de literatura debieran asemejarse a estos clubs mucho más de lo que a clases más tradicionales.

Nuestra apreciación va aún más lejos. Creemos que las clases que tengan como eje central el asunto de la lectura y la escritura (no sólo lectura ni únicamente literaria; no limitadas a ninguna de las etapas y niveles ni, por supuesto, circunscritas a materias o áreas lingüísticas), esto es: cualquier clase en la que se manejen textos (se lean, se escriban) habría de parecerse a un club de lectura. Eso sí, a uno de aquellos "bien orientados".

Es cierto que no todas las características de estos clubs son siempre posibles en las aulas, de ahí que hablemos de "parecerse" en lo posible. No obstante otras muchas – la mayor parte – sí pueden cumplirse. Se trata de características de dos tipos, a saber:

- Características externas: Que serían las expuestas, por ejemplo, en la convocatoria de la comunidad gallega: voluntariedad, libertad de participación, ausencia de controles, mediación, etc.
- Características internas: Las que tienen relación con esta "buena orientación" y que se refieren a la metodología que se pone en juego. Cómo se organizan los grupos, cómo se regula y promueve la participación, qué se lee y cómo, cuándo y dónde... metodología.

Creemos, siguiendo a Smith (Smith, 1990) que el aprendizaje de la lectura y la escritura sólo puede darse eficazmente con la admisión de los niños y niñas en la comunidad de quienes leen y escriben (el

"club" de la literacidad [1]), al que este autor compara con el club de quienes hablan, estableciendo un análisis sobre cómo los niños aprenden a hablar y cómo, en consecuencia, deberían poder aprender a leer y escribir, dado el innegable éxito que se produce en el aprendizaje de la lengua oral.

4. Escribir como lectores (de una obra literaria)

> Los niños se integran a un club de hablantes mediante un único acto de aceptación recíproca. No hay que pagar cuota de ingreso, no hay que cumplir requisitos específicos ni se solicitan referencias del nuevo socio. Todo lo que hace falta es un reconocimiento mutuo de aceptación en el grupo. Los pequeños se suman al club de los hablantes a los cuales dan por sentado que se van a parecer; ésos son sus semejantes. Los miembros experimentados del club, a su vez, aceptan al niño como uno de ellos. Dan por supuesto que hablará como ellos, se comportará y pensará como ellos en cualquier situación que corresponda. Esa expectativa, desde luego, no garantiza el aprendizaje; aunque sí lo hace posible; en cambio, la expectativa de que el aprendizaje no se producirá casi siempre produce el efecto contrario. (Smith, 1986)

Es en esta búsqueda de la mejor metodología para organizar y manejar estas comunidades de interpretación y creación de textos donde encaja la propuesta de la AELE "Escribir como lectores". Un modelo de intervención didáctica que ya en su título establece una referencia –con un juego de palabras– al carácter de ida y vuelta, de relación intrínseca, entre la las destrezas productiva y receptiva de lo escrito, entre la lectura y la escritura, dos caras de una misma moneda, aspectos inseparables e íntimamente relacionados. En los postulados de Smith (citado por Cassany, 1989) encontramos una referencia a que la mejor manera de aprender a escribir es la lectura, pero no cualquier tipo de lectura, sino uno en particular: leer como un escritor.

No podemos más que identificar el guiño intertextual de la iniciativa EcL, cuyo título "Escribir como lectores" gira en torno a esa relación intrínseca y, como veremos a continuación, comparte en gran medida las apreciaciones ciertamente sugerentes del profesor Smith.

> En síntesis, pretendiendo colaborar para que la literatura esté al alcance de la población escolar como un elemento más en la constitución de sus respectivas identidades, el Club "Escribir como lectores" se une a otras acciones desarrolladas en este sentido proponiendo prácticas de lectura y de escritura que faciliten un acercamiento a y una apropiación de la literatura auténtica (libre de escenarios artificiales y artificiosos) valorando y estimulando su diversidad.
>
> Por ello, a través de la acción conjunta e interrelacionada de las acciones señaladas, el Club Telémaco "Escribir como Lectores" potencia que los chicos y las chicas participantes:

- Dispongan de la literatura a su alcance como un elemento más en la conformación de sus respectivas identidades.
- Generen ideas, sentimientos y experiencias a partir del acercamiento a la literatura y sean capaces de expresarlos de forma oral y escrita por medio de diferentes formatos textuales.
- Desarrollen procesos de escritura en el contexto escolar como práctica habitual.
- Realicen en el contexto de diferentes áreas curriculares las prácticas de lectura y de escritura relacionadas con el proyecto para posibilitarles el desarrollo de las competencias básicas.
- Aborden la lectura de una obra literaria desde una perspectiva intertextual.

Proyecto Escribir como

lectores. (http://www.asociacionaele.org/ACTUAMOS/Escribir-como-lectores/desktop/

5. ¿Qué leer? ¿Leer lo adecuado o adecuar la lectura?

Uno de los aspectos esenciales de la propuesta EcL es el que trata de cómo escoger los textos que se trabajan en el aula. Se ocupa de una de las preguntas esenciales que surgen a la hora de organizar un club de lectura: ¿qué leemos?

Sabemos que de la respuesta a esta pregunta dependerá en gran medida el éxito o el fracaso, la motivación y el entusiasmo del alumnado o su progresiva falta de interés. La elección de una u otra lectura no ha de determinar absolutamente el éxito – hay otros factores en juego – pero sí se trata de una tarea crucial: escoger bien. Y ¿cómo hacerlo?

Los clubs de lectura, en sus múltiples experiencias, han puesto a prueba un amplísimo abanico de criterios para la selección de lecturas. Hay clubs de género (novela negra, romántica, aventuras, poesía, drama...), de autoría, temáticos (ficción, ciencia, mitología, históricos, cine, cómic...); los hay, por supuesto, que escogen las lecturas conforme a recomendaciones editoriales, por edades o quizá por capacidad de lectura (algo que resulta difícil de calcular, como es obvio), incluso los hay que buscan un tipo de literatura – esto sucede esencialmente en la franja de lectores adolescentes – "de mensaje", en la que se tratan asuntos de interés para los alumnos y alumnas (anorexia, respeto por la diferencia, xenofobia, discapacidad...).

En muchos clubs son los docentes quienes deciden que lecturas se abordarán. En otros la decisión es más democrática, entre alumnado y docentes. En definitiva, los criterios son múltiples. También los resultados lo son. Son tan diversos que no permiten definir con claridad si alguno es preferible a otro. Parece que ninguno de estos criterios asegura el éxito. Y si esto es así, ¿qué hacemos?

La propuesta de Escribir como Lectores en este aspecto es contundente: la clave no está en buscar el libro más adecuado, más ajustado a los gustos del alumnado (puesto que estos serán múltiples y diversos) ni tampoco a su destreza lectora (algo que no conocemos con precisión y que, en cualquier caso será – como sucede con los gustos y preferencias – variable y heterogénea). La clave en esta propuesta es adecuar la lectura, esto es, establecer secuencias didácticas que posibiliten el acceso a una misma lectura por parte de cada uno/a de los miembros del club. Todos leen el mismo texto, que han escogido, claro está, utilizando algunos criterios de los anteriormente citados, y que será interesante y adecuado. Pero la clave del éxito no estriba en el texto escogido. Reside más bien en cómo se lee, en qué se hace con el texto. Se trata de adecuar la lectura para que sea posible y placentera para todos y todas. No se plantean tareas diferentes esperando resultados iguales. La propuesta es abierta y única y se aguardan resultados diferentes, diversos.

He ahí la clave para hacer de esta actividad una actividad inclusiva. Todos pueden participar, cada quién en la medida de sus posibilidades, del interés que le suscita, de la pasión que le mueve o de la destreza que es capaz de poner en juego. Los procesos son comunes, los productos diversos, como diverso es el grupo, siempre. La clave está, pues, en cómo leer.

¿CÓMO LEER? CREAR UNA COMUNIDAD DE INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN DE TEXTOS

¿Cómo debemos actuar?, ¿Cuál debe ser el papel del docente, el tipo de actividades, los agrupamientos y tiempos, los recursos necesarios?... Esto es: ¿qué metodología resulta más adecuada en un club de lectura? La primera clave está precisamente en esa denominación (club) y lo que ello significa. ¿Qué significa pertenecer a un club? ¿Cómo se aprende al acceder a un determinado club? El profesor Smith, en un célebre artículo (Smith, 1989) nos proporciona las claves que, según sus estudios, definen el aprendizaje – así el de la lectura como cualquier otro – cuando un sujeto accede a un determinado club. Observemos con detenimiento porque las apreciaciones del profesor Smith acerca de lo que denomina el "club de los alfabetizados" vertebran claramente la propuesta de EcL.

> Los miembros nuevos son asimilados a un mundo en el que la

> lengua escrita es: Significativa: se presta atención a los signos, a los carteles y a los libros porque tienen sentido. (Smith, 1989)

La significatividad, el que un texto cobre sentido para un determinado individuo, depende fundamentalmente de que conecte con sus conocimientos previos, que se integre en sus esquemas mentales, y que – atendiendo a los más recientes hallazgos de la neurociencia – provoque una emoción, que ésta active la atención y con ella, la posibilidad de aprender. Este es un asunto de radical importancia y para ello, en la propuesta de EcL se propone una herramienta clave: la conversación.

Aquí nos encontramos con otro de los elementos comunes y que definen netamente nuestra propuesta: la ocasión de "hablar", en este caso de libros, de lecturas. Un club de lectura es, en esencia, un grupo de personas que se reúnen para hablar de libros, de lecturas. Les convoca una pasión y una experiencia: la lectura. Y les convoca también una actividad: la conversación.

No obstante, en su importancia radica también su dificultad. Es precisa una gestión cuidadosa y estratégica de la conversación para que rinda sus mejores frutos. Una sutil deriva hacia el control, la medición, la comprobación de un cumplimiento de obligaciones, podría acabar con la magia. La conversación deberá girar en torno a cuestiones que a todos y todas resulten interesantes, y lo que es aún más importante, que a todos convoquen, en las que todos puedan tener algo que decir, si lo desean, claro es.

> Las actividades además, son útiles: toda la lectura y la escritura que se hace se hace con una finalidad. (Smith, 1989)

Esta característica, que podría ligarse a la anterior en una misma y única, es en la propuesta de EcL otra de las claves, porque esta es la otra gran característica que hace significativo un texto, que dota de sentido a una actividad de lectura o de escritura: su finalidad (y sus interlocutores).

No descubriremos gran cosa si hacemos referencia a que muchas de las actividades escritas que se desarrollan en las aulas carecen de finalidad y asimismo de interlocución (si exceptuamos, por supuesto, la finalidad de la corrección y la interlocución del maestro o la maestra y su inexorable bolígrafo encarnado). Esto ha sido una constante en la metodología de las aulas de lenguas y entendemos que una profunda equivocación. Un texto carece de sentido si no se escribe (o se lee) para algo y para alguien. De hecho, jamás se da esta circunstancia – la de escribir algo sin interlocutor ni finalidad – en nuestra vida real, fuera del ámbito escolar.

Pero así como esto ha venido sucediendo, y nuestros alumnos y alumnas han ejercitado sus manos (no tanto sus cerebros) con dictados, redacciones (un género discursivo difícil de definir) o "trabajos sobre..." durante tediosas e inquietantes horas de clase, también conocemos todos el interés espontáneo y la motivación intrínseca que aflora cuando estos mismos alumnos han de escribir algo para alguien en particular y con una finalidad concreta.

> El aprendizaje es por otra parte permanente y libre de esfuerzo: cada encuentro con la letra impresa es una oportunidad para añadir algo al propio repertorio de conocimientos útiles. (Smith, 1989)

Y aquí hemos de hacer referencia a dos aspectos fundamentales en nuestra propuesta:

1. Por una parte la referencia al carácter permanente y sistemático del aprendizaje. En la propuesta de EcL entendemos que el aprendizaje de la lectoescritura está fuertemente determinado por un uso constante y sostenido de lo escrito. Esta es una de sus características definitorias.
2. Por otra, está la referencia a "cada encuentro con la letra impresa". Aquí conviene una actualización de la propuesta del profesor Smith en lo que se refiere a la multiplicidad de formatos y soportes que presenta hoy en día "lo escrito", aquello que el autor denomina la letra impresa y que en la actualidad es tanto o más lo digital, lo multimodal, la letra en pantalla y sus complementos (sonoros, lumínicos, plásticos, móviles, interactivos, hipertextuales...).
   Es necesario tener en cuenta e incorporar decididamente los múltiples formatos así como los

> variados dispositivos (soportes) en los que se presenta la lectura y la escritura a las personas que habitan este siglo XXI y esta nueva era. Son ellos los que conforman el medio esencial de este club que proponemos.
> Gran parte del aprendizaje es también incidental: prácticamente todos los chicos del mundo aprenden a reconocer la palabra Mc Donald´s, no por la mera finalidad de reconocer la palabra sino como subproducto de su intento de conseguir una hamburguesa. (Smith, 1989)

Para ambas propuestas (clubs de lectura y EcL) esta es una de sus características esenciales y comunes. Los aprendizajes lingüísticos (gramaticales), los de teoría e historia de la literatura, y todos los demás que se producen masivamente a lo largo de estas iniciativas, son eso que Smith denomina "subproductos" de la actividad esencial; suceden de forma incidental. No son el objetivo inicial para el que la lectura resulta una excusa sino que vienen de la mano de nuestras conversaciones y creaciones. No son cuestiones previas. Tampoco son las mismas para todos. Al menos no con la misma profundidad, desde luego.

> El aprendizaje en el club de los alfabetizados es invariablemente cooperativo, en la medida en que otras personas, que están al lado de uno o dentro de la página, nos ayudan a comprender lo que queremos entender o a expresar lo que queremos expresar.
> (Smith, 1989)

Llegamos en este punto a una de las claves que mejor definen estas dos propuestas didácticas: su carácter cooperativo. Su dimensión interactiva, social. Los clubs de lectura lo proponen como estructura externa, EcL lo incorpora en su textura interna, en lo micro, en la metodología. Podría decirse que el planteamiento mismo de un club de lectura lo implica, lo presupone. En EcL constituye la esencia misma de la propuesta. Apunta más a lo concreto: la comprensión lectora y la creación de textos es mejor si se hace en grupo, en comunidad. De ahí el título de esta comunicación y su esencia temática.

La denominación "comunidades de interpretación y creación de textos", inspirada en el texto de la profesora Jover (Jover, 2007) para hacer referencia a este hecho diferencial significa que entendemos la lectura como un proceso de transacción entre lector y texto. Una transacción que será única y diferente en cada determinado contexto local y temporal y que muy bien puede trascender el plano individual para enmarcarse en una dinámica grupal (Rosemblat, 1938). Esto es especialmente interesante en el ámbito escolar, en el que nos proponemos una mejora progresiva de la comprensión, y en el que la unión de puntos de vista, de opiniones, de valoraciones y posturas enriquece exponencialmente las capacidades de todos los implicados.

Del mismo modo, en lo que concierne a la creación de textos (ámbito inseparable de la lectura en esta propuesta), la contribución de otros (compañeros y compañeras, docentes y autores) será crucial. En EcL siempre la lectura lleva a la escritura, y la comprensión lectora se centra así en discernir las tramas, las estructuras que subyacen, en descubrir cómo el texto está escrito y cómo podría escribirse otro semejante u otros diferentes en algún aspecto formal. El descubrimiento de modelos textuales, de géneros discursivos, y su utilización forman parte fundamental del proceso. Esto es así en intervenciones que tienen como protagonistas a alumnos y alumnas de las más diversas edades y capacidades.

Una de las características más llamativas de la propuesta EcL es que ha utilizado el mismo texto para intervenciones que han tenido como protagonistas a alumnos y alumnas de todos los niveles de la educación infantil, primaria e incluso secundaria. Se trata de un ejemplo muy significativo de este principio que hemos enunciado (Adecuar la lectura, no leer lo adecuado). Una misma novela ha interesado enormemente a niños y niñas de tres años tanto como a adolescentes de doce o trece. Sus niveles de lectura han sido, por supuesto, muy diferentes. Sus procesos de aprendizaje, en cambio, muy semejantes en lo esencial (y diversos en lo concreto). En cuanto al impresionante nivel de sus producciones, sus creaciones (escritas, plásticas, dramáticas...), habría mucho que discutir en cuanto a cuales lo son más.

En cualquier caso podemos afirmar sin lugar a dudas que los procesos de aprendizaje, la comprensión lectora y la expresión escrita han alcanzado cotas impensables si se hubiesen limitado al ámbito del trabajo individual. Y esto no significa que no haya habido tiempos para el mismo. Por supuesto que sí, pero siempre

tras las actividades en las que, en equipo, y con la mediación de los profesores, nos hemos enfrentado a la comprensión de los textos así como a la creación, especialmente en sus primeras etapas. (Cassany, 1987; Camps, 1990 y Ferreiro, 1997).

> Ese aprendizaje es con frecuencia vicario: el autor escribe algo y el lector aprende. Llamo a esta manera de leer, leer como un escritor. (Smith, 1989)

Esta convicción del profesor Smith, que compartimos, constituye una de las estrategias fundamentales para la mediación de los docentes en las intervenciones de EcL. Se trata de modelar, una de las más tradicionales nociones de la didáctica.

> Para leer como un escritor nos comprometemos – "engage" – con el autor del texto y, leyéndolo, lo reescribimos con él. En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. (...) Leyendo como un escritor (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor. Smith, F. (citado por Cassany, 1989)

En las actividades de EcL la mediación para la comprensión de un texto pasa fundamentalmente por dos acciones clave: la exteriorización de los procesos internos del docente y la formulación de preguntas facilitadoras. Ambas técnicas son claves y han de ser entrenadas convenientemente para que resulten favorecedoras. Son las mismas que utilizamos para los procesos de creación de textos.

En el ámbito de la escritura, de la creación de textos, continúan siendo protagonistas las mismas estrategias. La conversación incide en los distintos procesos implicados en los distintos momentos de la creación de un texto. Al menos contemplamos tres momentos claramente diferentes: un primer tiempo para la generación de las ideas. Este será un tiempo de comunidad, de grupo, de cooperación. Trabajamos lo que Flower (citado por Cassany, 1989) denomina la prosa de escritor; un segundo momento para la llamada prosa de lector, esto es: la organización y redacción de los primeros borradores centrados ya en la finalidad e interlocución, las características de género, etc. Este será ya un tiempo para el trabajo individual; el tercer tiempo de este proceso corresponde a labores de valoración, evaluación, mejora. Y es tiempo de nuevo para el grupo.

En definitiva se trata de este juego continuo: el de leer como escritores y escritoras y escribir como lectores. Un diálogo incesante entre los alumnos y alumnas, los y las docentes y los textos (con sus autores) a través de una mecánica ciertamente fundamental: la mejora de borradores.

> Y finalmente, esas oportunidades que brinda el club de los alfabetizados son libres de riesgo. Un niño que trata de leer o de escribir algo es ayudado o alentado, y nadie le pone notas ni le da un programa de ejercitaciones. (Smith, 1989)

He aquí la última y quizá la más importante de las características de estas dos iniciativas. Tanto los clubs de lectura como las intervenciones de EcL plantean un contexto lo más similar posible a la participación en las actividades de un club, de un grupo de personas que "hacen" algo y en el que los alumnos son admitidos porque quieren serlo y sus diferentes niveles de logro son acogidos – ya no como algo asumible sino como algo necesario y normal – con naturalidad. No hay exámenes, ejercicios ni pruebas; no hay control de avances. Se confía en que el aprendizaje se producirá y que las destrezas serán cada vez mayores. No se les pide hacer nada para lo que aún no estén capacitados ni se señalan los errores (mejor diríamos hipótesis) que se cometen en el natural proceso de intentar hacer las cosas cada vez mejor.

Ni que decir tiene que esto es lo menos parecido al ambiente de un aula tradicional, en el que los contenidos parecen ir siempre por delante de las personas; deben ser los mismos y alcanzarse al mismo ritmo por todos. Lo habitual en nuestras aulas es la pretensión de que el aprendizaje ha de ser penoso y

resulta del esfuerzo y la ejercitación (previos al uso significativo de lo aprendido). Por el contrario, en estos clubs el aprendizaje es, como hemos dicho anteriormente, continuo y sin esfuerzo; es natural, y si no, no sucede. La lengua no se ejercita de forma previa al uso. Se utiliza – y efectivamente se repite una y otra vez – en usos significativos y con sentido, y cada vez más complejos y profundos.

3. Conclusiones

Hemos establecido en este artículo un marco metodológico coherente para abordar actividades que tengan por objeto el fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora y escritora de alumnos y alumnas de distintas edades. Esta propuesta se cimenta en tres pilares:

1. Un paradigma sobre el aprendizaje que considera que el acceso al dominio del lenguaje escrito no es diferente en lo esencial al de la aprehensión del lenguaje oral y por tanto se asemeja al acceso a un club, el club – en palabras del profesor Smith – de los que leen y escriben.
2. La evaluación del funcionamiento en multitud de centros de Galicia de los llamados Clubs de Lectura, diseñados e impulsados por la Asesoría de Bibliotecas Escolares. Los clubs nos proporcionan un marco metodológico.
3. El análisis de la metodología que propone el programa Escribir como Lectores, de la Asociación Española de Lectura y Escritura, que dirige la profesora D'Ángelo Menéndez, de donde extraemos estrategias didácticas para conseguir la "buena orientación" de estas actividades.

En definitiva, hemos concluido que una actividad que gire en torno a la lectura y la escritura de textos y que pretenda contribuir a que los participantes aprendan o, en su caso, mejoren su competencia lectora y escritora, y quiera además ser inclusiva, debería parecerse al máximo a uno de estos clubs de lectura.

En una comunidad de interpretación y creación de textos (o en una clase de lengua, o de literatura, o de cualquier área...), un grupo de personas leen y escriben, comparten estas tareas y conversan sobre su experiencia con la ayuda de personas expertas que actúan como mediadoras. La participación es libre, voluntaria y se cuenta con que será muy diversa en cuanto a capacidad y nivel de logro. Se sabe que todos son capaces de mejorar y que lo harán a través, precisamente, de su participación en las actividades del club, siempre que sientan que son aceptados y que se tiene un alto nivel de expectativas hacia ellos. Nadie señala los errores porque se consideran parte natural del aprendizaje. Asimismo no se hacen ejercicios ni pruebas para medir la capacidad de cada quien en un determinado momento. Ni los unos ni las otras contribuyen apenas al aprendizaje. En cambio sí pueden desanimar a algún alumno o alumna, haciéndole sentir que no puede pertenecer al club, con lo que ella o él mismo puede procurar quedarse fuera.

Y que hay de los propios textos. ¿Qué leer y cómo hacerlo?

Sobre qué leer, creemos que la cuestión no depende tanto de la elección de los textos (hay variados criterios en los que no hemos profundizado aquí), cuanto de cómo los utilizamos, de qué hacemos con ellos. Lo fundamental no es escoger la lectura más adecuada sino adecuar la lectura, a todos y todas. En EcL se trabaja, por ejemplo, con una misma obra (un texto literario) en infantil, primaria y secundaria.

Sobre cómo leer, hemos establecido, sobre algunos principios metodológicos, sendos recursos didácticos útiles. En nuestra comunidad de interpretación:

La lengua escrita es siempre significativa (esto es, cercana a los intereses y conocimientos previos del alumnado. Para esto, recordemos: la cuestión no es escoger textos que interesen sino procurar acercar los textos escogidos a sus intereses y conocimientos previos. Para esto no hay mejor herramienta que la conversación); y también es útil. Tiene sentido, y esto a través del cuidado de dos características clave: la textos tienen un propósito y también interlocutores.

La tarea esencial de los docentes implicados en estas actividades será enfrentar al alumnado a la lectura y la escritura de textos. La mejor manera de aprender a leer y escribir es hacerlo a menudo, con diversidad de formatos y soportes.

Las reglas gramaticales, los contenidos teóricos de la literatura o la lengua se aprenden a través de la

lectura y de la escritura. No se ejercitan previamente. No son el motivo de la actividad. Surgen de la misma. La experiencia de leer y escribir cada vez con mayor hondura y calidad proporciona las oportunidades para la adquisición de nuevos conocimientos sobre la lengua escrita.

Una comunidad de interpretación y creación de textos aborda la lectura y la escritura en grupo. No todo y no siempre, pero entendemos que el aprendizaje de la lectura es una construcción social más que individual.

Aprendemos a través de la observación de la experiencia de otros. De aquí proviene la denominación "Escribir como lectores" y "Leer como escritores" – que proponía Smith – para aprender.

Por último, nuestras comunidades de interpretación son contextos seguros para aprender. No se ponen notas ni se siguen programas de ejercicios. Quien tiene dificultades para entender un texto recibe ayuda y aliento. Todos los alumnos son miembros de pleno derecho y sus diferencias de capacidad, nivel o experiencia no resultan un problema, son esperables y tenemos la seguridad de que irán progresando siempre que los niños y niñas puedan participar en las actividades y perciban que estamos seguros de que así será.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. Revista Infancia y aprendizaje, 49, p. 3-19. España: Ed. Grao.

Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Como se aprende a escribir. España: Ed. Paidós Ibérica S.A.

Chambers, A. (1993). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Ed. Siglo XXI editores S.A.

Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Colección Rosa Sensat. España: Ed. Octaedro.

Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración. México: Ed. Fondo de Cultura Económica. (Primera edición en inglés 1938)

Smith, F. (1986). De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Ed. Aique, Bs. As.

Smith, F. (1997). Para darle sentido a la lectura. Volumen LXII de la Colección Aprendizaje. España: Ed. Visor Dis. S.A.

---

[1] Literacy* es un término inglés que se ha traducido de formas diversas al español (literacidad, literidad, incluso ... de los alfabetizados o de quienes leen y escriben)

Inclusión social de familias inmigrantes a través de un programa de aprendizaje de la lengua castellana

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

Universidad de Murcia

anacarmen.tolino@um.es

Resumen:

La multitud de inmigrantes en nuestro país, puso de manifiesto diversas necesidades y el desarrollo de medidas de intervención para paliar los efectos adversos de estos, tratando de atender las necesidades más básicas y elementales de los recién llegados. Existen, según Tuts (2007, 36) "tres factores clave en las nuevas sociedades plurales: potenciar la educación intercultural; consolidar y transformar la relación entre las lenguas en un marco plurilingüe; y por último, reforzar, gracias al respeto a la diferencia y el fomento de la convivencia, la cohesión social". En este sentido, el idioma se convirtió, y aún continúa siéndolo, en el epicentro de la intervención inicial. Favorecer la posibilidad de comunicarse y entenderse con los otros es algo esencial para convivir en el nuevo país, y se convierte en una necesidad de primera índole para todos los inmigrantes independientemente de su edad. "Y es que el lenguaje –todo lenguaje, cualquier idioma – nos permite tener un mundo, pero una vez adquirido, éste no lo cierra a las aportaciones de nuestros sentidos ni mucho menos a la voluntad de comprender e intercambiar comunicación con nuestros semejantes.

Las necesidades educativas de los miembros integrantes de las familias inmigrantes no son atendidas en igualdad de condiciones. Mientras que en el caso de los menores, estos se escolarizan con carácter urgente, desencadenándose todo una serie de programas de acogida, intervención compensatoria, alfabetización, etc. para dar respuesta a sus necesidades educativas más elementales, en los adultos el dispositivo de recursos esta más limitado. En este trabajo se expone una experiencia desarrollado para favorecer la alfabetización no solo a menores, sino a todos los miembros de la familia inmigrante, incrementando considerablemente sus posibilidades de integración. El objeto de la intervención es facilitar tanto el proceso de integración en el sistema educativo como social, desarrollando las capacidades individuales de los alumnos/as, con el fin de evitar el bajo rendimiento escolar, como favorecer el proceso de integración en la sociedad de acogida, que en ocasiones le resulta un medio hostil, a través del conocimiento de la cultura, realizando actividades de ocio y tiempo libre, creando un espacio de interrelación entre padres y menores e informando de los recursos y de las actividades que se realizan a nivel municipal.

Palabras clave: inclusión social; inmigrantes; aprendizaje; lengua castellana.

Abstract:

The immigrants' multitude in our country, revealed diverse needs and the development of measures of

intervention to relieve the adverse effects of these, trying to attend to the most basic and elementary needs of the newcomers. They exist, according to Tuts (2007, 36) " three key factors in the new plural societies: to promote the intercultural education; to consolidate and to transform the relation between(among) the languages into a frame plurilingüe; and finally, to reinforce, thanks to the respect to the difference and the promotion of the conviviality, the social cohesion ". In this respect, the language turned, and still it continues it being, in the epicentre of the initial intervention. To favor the possibility of communicating and to understand itself with others is something essential to coexist in the new country, and turns into a need of the first nature for all the immigrants independently of your age. " And it is that the language - any language, any language - allows us to have a world, but once acquired, this one closes it neither to the contributions of our senses nor much less to the will to understand and exchange communication with our similar ones.

The educational needs of the integral members of the immigrant families are not attended in equality of conditions. Whereas in case of the minors, these are enrolled in school by urgent character, freeing itself quite a series of programs of reception, compensatory intervention, literacy, etc.

In this work an experience is exposed developed to favor the literacy not only to minors, but to all the members of the immigrant family, increasing considerably your possibilities of integration. The object of the intervention is to facilitate so much the process of integration in the educational as social system, developing the individual capacities of the pupils / aces, in order to avoid the low school performance, as favoring the process of integration in the society of reception, which in you cause it him turns out to be a hostile way, across the knowledge of the culture, realizing activities of leisure and free time, creating a space of interrelationship between parents and minors and reporting of the resources and of the activities that are realized to municipal level.

Key words: social incorporation; immigrants; learning; Castilian language.

1. Introducción

El hombre cuando nace es pura biología, pero desde el primer momento de su nacimiento se encuentra envuelto de lo cultural que va penetrando por todo su ser de diversas formas. Orgánicamente el hombre es un ser carencial, incapacitado para sobrevivir en el hábitat natural, por ello debe empezar por fabricarse una segunda naturaleza elaborada y adaptada artificialmente que compense su déficit orgánico (Gehlen, 1993). El ser humano como ser cultural es dependiente de su contexto. Conocer a la persona implica necesariamente hacer mención a las circunstancias y experiencias concretas que envuelven su vida. Dicho de otro modo, somos lo que somos en función a lo que hemos vivido, y lo que hemos vivido se encuentra condicionado por el espacio y el tiempo en el que nos ha tocado vivir.

Las sociedades con su entramado cultural promueven el sentido de pertenencia a las mismas. Giménez (2000) entiende la identidad como el conjunto de repertorios culturales interiorizados a través de los cuales los actores sociales demarcan simbólicamente sus fronteras. En este sentido, para Roland Robertson (1992, 25-27), la conciencia global del mundo como un todo, alimentada por experiencias inducidas a través de los media y estimulada por las primeras fotografías de la tierra desde el espacio, habría alcanzado un nivel de masa a partir de los años setenta. En consecuencia, estaríamos presenciando la intensificación de la toma de conciencia del mundo como un “lugar único y singular que todos compartimos”. Este sentimiento promueve la identificación del ser humano a la sociedad a la que pertenece, y contribuye a conservar y reproducir o que ha recibido. Por un lado, somos seres sociales, de manera que vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros, y por otro, al mismo tiempo somos individuos, ya que vivimosnuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles (Humberto Maturana, 2006).

De forma general, al ser humano le gusta sentirse reconocido y formar parte del entramado cultural en que se encuentra envuelto, apareciendo cierto temor ante lo desconocido y hacia cambios sociales que le

llevan a tener que adaptarse nuevamente. En este sentido el ser humano es conservador y protector de la sociedad. Sin embargo, las sociedades no permanece estáticas, inmutables, sino que se encuentran vivas, en la medida que están constituidas por personas, y por tanto, sometidas al cambio y evolución. Para que surja un sentido de pertenencia global se requiere de algo más que un mero sentimiento de riesgo o de amenaza común: como dice Tomlinson (1996) se requiere una "comunidad" más fuerte y positiva, que sólo puede ser la que se define en términos simbólico-culturales.

Si el ser humano es conservador, si el ser humano echa raíces en el contexto en el que nace... ¿Qué mueve o impulsa al ser humano a abandonar su contexto para aterrizar en tierras desconocidas? En primer lugar, la globalización ha contribuida a un mayor conocimiento del mundo, rompiendo con las limitaciones fronterizas y acercándonos la realidad de otros contextos. De ahí que la imagen que se de en el exterior de un país sea fundamental para los procesos migratorios.

En segundo lugar las sociedades cambiantes han promovido la movilidad como valor de la ciudadanía, lo que ha contribuido a que los fenómenos migratorios no son exclusivos de sociedades contemporáneas, sino que a largo de la historia desde que existe la humanidad, el hombre se ha visto impulsado a realizar desplazamientos para garantizar sobretodo su supervivencia.

Según el informe del Instituto Nacional de Estadística la población residente en España a 1 de enero de 2012 ascendía a 47.212.990 habitantes, lo que supone un aumento de 22.497 personas (+0,04%) con respecto a los datos a 1 de enero de 2011 y el incremento más bajo de la última década. De este total de habitantes, 41.501.950 tienen nacionalidad española y 5.711.040 son extranjeros, lo que representa el 12,1% del total de inscritos. Las comunidades autónomas con mayor proporción de extranjeros son Baleares (21,6%), Comunitat Valenciana (17,2%) y Región de Murcia (16,1%). Por el contrario, las que tienen menor proporción de extranjeros son Extremadura (3,8%), Galicia (4,0%) y Principado de Asturias (4,7%). Los extranjeros residentes en España pertenecientes a la UE-27 suman 2.440.852. Dentro de éstos, los más numerosos son los rumanos (895.970), seguidos por los británicos (397.535) y los alemanes (196.729). Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes (783.137), los ecuatorianos (306.380) y los colombianos (244.670).

Estas cifras nos indican que las migraciones, a excepción de los europeos, en estos últimos años han disminuido bastante, muy probablemente debido a la crisis económica que irrumpe nuestro país. Por grupos de países, los más numerosos son los ciudadanos de la UE-27, que representan el 42,7% del total de ciudadanos extranjeros. Le siguen los ciudadanos de América del Sur, que suponen un 22,6% del total de foráneos. Pero también, son muchos los indicios que permiten adivinar que nos encontramos ante un fenómeno con voluntad de permanencia, por una parte, el escandaloso desfase del nivel de vida entre las zonas emisoras y las receptoras; y en segundo lugar, la dependencia de los países ricos de la llegada de nueva mano de obra para poder mantener su crecimiento económico y su bienestar social, a estos dos indicios, añade Fernández Batanero (2006) que la intención de reagruparse con los familiares y la presencia de compatriotas, son dos motivos más que empuja a las personas a emigrar.

Aunque la inmigración no es un fenómeno reciente, es posible advertir como en la actualidad existen factores que han condicionado su tratamiento. En este sentido, La Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la O.N.U el 10 de diciembre de 1948, dice que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica, nacimiento, convirtiéndose en un instrumento que limita el poder y promueve la búsqueda de una política que trate este fenómeno migratorio y que no traicione un modelo social presidido por los derechos. Para Giménez y Malgesini (1997) los fundamentos esenciales del pluralismo cultural/multiculturalismo se pueden sintetizar en tres premisas: en la aceptación de las diferencias y su valoración positiva; en la defensa y reivindicación explícita del derecho a la diferencia; y por último, en el reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes.

Pero, según el informe realizado por el Centro de Investigaciones sociológicas (CIS, 2009) sobre las actitudes de la población española hacia la inmigración, se considera que la leyes que regulan la entrada son demasiado tolerantes, que el número de éstos es excesivo, que deberían adaptarse al modo de vida del país receptor (asimilación), y que son los que se encuentran más protegidos por el Estado, recibiendo más de lo

que aportan. En esta misma línea, los datos desvelan que la relación entre españoles e inmigrantes se califica de desconfianza (42%), siendo la nacionalidad y la cultura los aspectos que más influyen en el trato hacia los mismos, y que existe la tendencia a asociar la inmigración con aspectos negativos (vienen a trabajar, se asocia a mayor pobreza, aumento excesivo de inmigrantes, ilegalidad, impacto negativo en el mercado laboral, delincuencia,...) frente a los aspectos positivos (analogía con la experiencia de emigrantes españoles, efectos positivos sobre la cultura y la economía, empatía y solidaridad,...).

La respuesta del sistema educativo a la actitud que despierta la realidad multicultural ha sido, en primer lugar, la asimilación (aculturación) a la mayoría dominante; en segundo lugar la tolerancia, sigue habiendo una cultura «buena» (la dominante) en la esfera pública, pero se permiten las manifestaciones de otras culturas en la esfera privada; y en tercer lugar, el reconocimiento, el respeto, su aceptación (Iguacel y Buendía, 2010). En este sentido, la escuela debe intervenir en el tratamiento de la diversidad cultural y social en el campo de interacciones intercomunicaría e intracomunitaria (Crespo y Lalueza, 2003), en la pertenencia de grupo (supone la posibilidad de compartir implícitos, es decir, formas de categorizar la realidad que no necesitan ser explicadas porque se dan por sentadas), y en la convivencia multicultural (que implica necesariamente la igualdad de derechos y oportunidades y reciprocidad). Intentar un acercamiento a la situación de los menores y jóvenes inmigrantes requiere conocer sus rasgos principales, sus características, los niveles de aceptación cultural, de respeto hacia las individualidades y culturas diversas, pero sobre todo cubrir las necesidades básicas del otro, inmigrante, que son exactamente las mismas que las de cualquier otra persona (trabajo, vivienda, sanidad, educación,...) (Gómez, 2003). Toda persona se forja una versión particular de aquello que le rodea, inclusive la cultura. Pero con la globalización, el individuo tiene acceso a más de una cultura, desarrollando competencias en varias culturas. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente: cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia (García Castaño et al, 1997).

La globalización no ha eliminado la diversidad cultural, pero podría conseguirlo, a menos que deje de entenderse como la imposición de una idea occidentalizada del mundo y en vez de eso se interprete como la organización de una sociedad planetaria donde participen las diversas culturas del mundo ejerciendo su derecho a preservarse y florecer; donde cada cultura enriquezca a la sociedad global y al mismo tiempo se beneficie del intercambio y de la cooperación con las demás (León Olivé 2000). Los medios de comunicación nos ofrecen, a diario, imágenes perturbadoras de inmigrantes que alcanzan las costas españolas en un estado de imperiosa necesidad. Estamos siendo testigos de cómo los medios de comunicación están empequeñecimiento el mundo, contribuyendo al dominio de la Sociedad Occidental, hasta el punto de que culturas milenarias orientales están cediendo ante estas costumbres; en consecuencia, estamos asistiendo al nacimiento de una nueva civilización globalizada y caracterizada por la mezcla de culturas que genera desconcierto en la tarea de educar de los padres (Corominas, 2005).

2. Educación no formal, idioma e inmigración

La avalancha en la entrada de inmigrantes en nuestro país, puso de manifiesto diversas necesidades y el desarrollo de medidas de intervención para paliar los efectos adversos de estos, tratando de atender las necesidades más básicas y elementales de los recién llegados. Existen, según Tuts (2007, 36) “tres factores clave en las nuevas sociedades plurales: potenciar la educación intercultural; consolidar y transformar la relación entre las lenguas en un marco plurilingüe; y por último, reforzar, gracias al respeto a la diferencia y el fomento de la convivencia, la cohesión social”.

En este sentido, el idioma se convirtió, y aún continúa siéndolo, en el epicentro de la intervención inicial. Favorecer la posibilidad de comunicarse y entenderse con los otros es algo esencial para convivir en el nuevo país, y se convierte en una necesidad de primera índole para todos los inmigrantes independientemente de su edad. “Y es que el lenguaje –todo lenguaje, cualquier idioma – nos permite tener un mundo, pero una vez adquirido, éste no lo cierra a las aportaciones de nuestros sentidos ni mucho menos a la voluntad de comprender e intercambiar comunicación con nuestros semejantes. Por eso, lo más humano de un idioma es que lo esencial de sus contenidos puede ser traducido a cualquier otro: no hay querer decir sin querer entender y hacerse entender” (Savater, 1999,108).

En el caso de los menores, éstos son reubicados lo más inmediatamente posible en centros escolares. Generalmente el aumento del número de alumnos inmigrantes por centro escolar ha despertado la voz de alarma de las familias. Sin embargo, en palabras de Pérez, Álvarez y Chuliá (2004) el incremento del número de alumnos extranjeros, en general, y más concretamente del procedente de Marruecos, actúa como contrapartida a la disminución del número de alumnos españoles en el sistema educativo no universitario, evitando la reubicación del alumnado y cierre de aulas en algunos centros.

Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación en relación al curso académico 2010-2011, el alumnado extranjero representa el 9,53% del total, procedente mayoritariamente de América, de la Unión Europea y de África, y se concentran en mayor proporción en los centros públicos con un 11,50% frente al 5,37 de este alumnado en centros concertados. En este sentido el análisis exploratorio llevado a cabo por Carrasco (2003) pone de manifiesto cómo los centros concertados de manera general, seleccionan al alumnado con un perfil socioeconómico y cultural muy determinado y por tanto, tratan de eliminar al alumnado que implique desarrollar programas y procesos de aprendizaje con un mayor coste para su centro. Este tipo de prácticas contribuyen a la <guetización> o dualización del sistema escolar.

En contraposición, las escuelas receptoras tratan de salvaguardar la situación y actúan como centros de acogida de estos menores, atendiendo a sus necesidades educativas. Así se pronuncia la Ley Organiza de Educación (2/2006) a favor de la educación intercultural recogiendo en su preámbulo la necesidad de educar para lograr la necesaria cohesión social, fomentando la convivencia democrática, respetando las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad y evitando la discriminación. Igualmente, hace hincapié en el hecho de que toda respuesta educativa debe partir del principio de inclusión, garantizando la igualdad de oportunidades, la equidad y la no discriminación. Desde esta premisa, ponen en práctica programas de aprendizaje del castellano para inmigrantes con la finalidad de que los menores inmigrantes queden escolarizados en su aula y nivel educativo lo más pronto posible y pueda aprovecharse de los aprendizajes ahí impartidos, así como de los aspectos de socialización que promueve la integración. Algunos de los objetivos de estos programas para afrontar un curso de español para inmigrantes son (Fernández y Lorenzo, 1996):

- Que el estudiante pueda comunicarse lo antes posible en nuestro idioma.
- Que el profesor conozca la forma de vivir de los alumnos y sus planes de futuro para adaptar su intervención a sus necesidades.
- Que el profesor sepa seleccionar los temas a trabajar en clase.
- Encaminar las clases hacia su supervivencia (Conocer su ciudad, las instituciones que le rodean,...) e integración profesional.

Con frecuencia son los menores los que adquieren con mayor facilidad y prontitud el lenguaje para poder sobrevivir en el nuevo país, en la nueva ciudad. El lenguaje como forma de supervivencia ha sido recogido por Vila (2000, 152) de la siguiente manera: "Las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia, que se caracteriza por un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales"

A través de los menores, algunos miembros de la familia inmigrante se comunican e introducen en la alfabetización, que en palabras de Viñao (2009, 10) supone "un proceso de caracterizado por la existencia de largas y periódicas interrupciones en la gradualidad de su avance y la mayor lentitud en extenderse desde las zonas urbanas a las rurales, desde las capas sociales más elevadas primero a las clases medias y después a las bajas, desde los grupos sociales más relacionados con la cultura escrita a aquellos que vivían en un mundo oral, y desde los hombres a las mujeres". Las oportunidades de alfabetización de los adultos provienen no tanto del sistema educativo formal, sino más bien se enmarcan en al educación no formal e informal. Son varios los factores a tener en consideración en la enseñanza del español a inmigrantes adultos: el adulto inmigrante y su contexto (posibilidades, capacidades y disposición al aprendizaje), el adulto docente y sus competencias (siendo esencial la capacidad de conectar con la realidad de este colectivo) y la lengua objeto de estudio (García Parejo, 2002). En el apartado siguiente se recoge una experiencia de alfabetización desarrollada en el marco de actuación de Murcia Acoge en un municipio de la Región de Murcia.

3. Proyecto de alfabetización y aprendizaje del castellano

"El hecho de ser conscientes de que todos tienen algo que decir y de que la responsabilidad compartida es un buen camino para la convivencia es quizás el elemento clave. La integración, que la entendemos desde la escucha, la aceptación, desde el asumir los derechos y los deberes propios, desde la igualdad entre las personas, sin identificarlas con sus patrones culturales. La integración como realidad posible es un reto que asumimos y que va asociado a prácticas que no están escritas en ningún manual. Que tenemos que descubrir todos los días" (Elvias Carreras, 2000, 45). En esta línea, el programa de apoyo de alfabetización y aprendizaje del castellano a las familias inmigrantes surge para dar respuesta a la demanda de las familias que se encuentran rodeadas de un ambiente de precariedad y carencia, con problemas sociales, de arraigo, soledad, alfabetización pertenecientes la población de un municipio de Murcia. Se pretende llevar a cabo una labor de integración a través de una atención socioeducativa basada principalmente en el aprendizaje del castellano y en el conocimiento de su nuevo medio receptor que en ocasiones les resulta hostil.

Más específicamente, los destinatarios a los que se oferta esta alfabetización responden al perfil de: menores inmigrantes y de origen árabe con diferentes conocimientos del castellano y con necesidades de apoyo escolar. Padres y madres de los menores inmigrantes con carencias en el conocimiento del español residentes en una población comarcal del municipio de la Región de Murcia. El número total de participantes para este curso es de 25 personas fundamentalmente de origen marroquí, pero también alumnos/as de otros países tales como: Argelia y Senegal.

Los objetivos que se persiguen en este programa de intervención para familias inmigrantes son los que se muestran a continuación:

- Ofrecer un apoyo socio-educativo a los/as inmigrantes.
- Facilitar la comprensión de los contenidos impartidos en los centros educativos.
- Paliar la falta de conocimiento de la lengua castellana tanto a padres y madres como a hijos/as.
- Atender la faceta social y lúdica, a través del desarrollo de actividades paralelas a las clases de apoyo.
- Fomentar la integración socio-cultural de las familias apoyando el desarrollo de las capacidades personales y la convivencia; promoviendo medidas y acciones para una real participación en la comunidad educativa.
- Concienciar a los padres y a las madres de la importancia del proceso educativo de sus hijos para su integración social y desarrollo personal.
- Orientar y asesorar sobre los recursos disponibles.

En definitiva el objeto de la intervención es facilitar tanto el proceso de integración en el sistema educativo como social, desarrollando las capacidades individuales de los alumnos/as, con el fin de evitar el bajo rendimiento escolar, como favorecer el proceso de integración en la sociedad de acogida, que en ocasiones le resulta un medio hostil, a través del conocimiento de la cultura, realizando actividades de ocio y tiempo libre, creando un espacio de interrelación entre padres y menores e informando de los recursos y de las actividades que se realizan a nivel municipal.

Para la consecución de sus objetivos es necesario realizar un seguimiento basado en el respeto y la diversidad de todas las actuaciones que se desarrollan en al programa, para ello se utilizó una evaluación permanente e individual, creando siempre un clima de confianza y empatía. Los instrumentos utilizados para medir el grado de satisfacción del proyecto, han sido instrumentos como fichas de acogida donde nos específica nacionalidad, edad, residencia habitual, miembros que conviven en el hogar, nivel de estudios, puesto de trabajo, estado civil, etc....; y otros instrumentos para medir el nivel del castellano y alfabetización que también sirven para evaluar todos los procesos educativos y de integración de los alumnos/as. Evalúan el grado de participación, número de asistentes e interés y atención de los destinatarios así como la comprensión de los contenidos, a través de una observación activa y participativa. Analizando en todo momento si se consiguen los objetivos, en que medida y la repercusión de los mismos.

La duración del programa es de seis meses desde Enero a Junio de 2004. Se desarrolla durante tres días a la semana (lunes, miércoles y viernes) de 18:00 – 21:00. Las primeras horas se utilizan para los menores y las mujeres 18:00 – 20:00. Y el último tramo horario (20:00-21:00) se destina al género masculino para que

no encontraran discordancias con su horario laboral. Y por último la infraestructura donde se desarrolló el proyecto fue en el local de la asociación de vecinos de la población de la Guía (Cartagena) donde se disponía de sillas, mesas, pizarras y material escolar, estos últimos proporcionados por la asociación Murcia Acoge.

4. Conclusiones

La multiculturalidad social ya no es una realidad sorprendente, sino más bien algo cotidiano con lo que hemos aprendido a convivir. Pero convivir no debe limitarse exclusivamente a compartir un espacio, un contexto, unas instituciones o servicios sociales. Convivir implica necesariamente entrar en consonancia con el otro desde un comportamiento responsable en el que el respeto inunde las relaciones interpersonales. Desde este planteamiento levinasiano, los ciudadanos no pueden dar la espalda a las necesidades y sufrimiento del otro, en este caso inmigrante, sino que por el contrario debe reivindicar y garantizar la atención que merecen. Poco a poco se esta abriendo paso a otra forma de entender la inmigración, reconociendo el derecho de toda persona a circular libremente por el mundo, y en el que las sociedades experimenten un proceso de autotransformación a través de la las influencias de otras formas culturales.

La cultura no puede permanecer perenne e inmutable al devenir de la población. La cultura es una forma de vida, una manera de interpretar la realidad, firmemente asentada en las relaciones (y en los símbolos que las median) que la comunidad reproduce, sanciona y, llegado el caso, transforma (Crespo y Lalueza, 2003). Desde la cultura interpretamos la realidad y la transformamos a nuestra forma de verla. Es la cultura la que nos ofrece mil caras de la inmigración, la mayoría de ellas sesgadas y de cobertura general, donde los medios de comunicación de masas han contribuido en gran parte a la extensión de clichés y estereotipos despersonalizados del inmigrante singular como si sólo existiera una única forma de ser inmigrante. Una imagen no objetiva, pero vendida como la realidad, que convierte a la inmigración en un problema y al inmigrante en un delincuente. Que se centra en las diferencias y no en lo común de los seres humanos.

La ciudadanía debe tomar conciencia de esta manipulación a la que se encuentran expuesta, pues la sospecha del inmigrante como delincuente esta negando la posibilidad de encuentro y descubrimiento del otro ser inmigrante. Este desafío debe convertirse en el epicentro de la intervención intercultural tanto en las familias como en las escuelas. Para ello es esencial "Saber si en los centros educativos se oyen otras lenguas, si la presencia de alumnado procedente de estos países ha contribuido a abrir camino a otros contenidos, otras maneras de enseñar y aprender, a otras formas de usar la lengua oral y la escrita, de manejar los libros de texto o, en definitiva, de relacionarse. Pero, sobre todo, el objetivo es conocer cómo interpreta la comunidad educativa lo que está sucediendo y si, a raíz de ello, están surgiendo nuevas formas de comprender la educación, nuestro entorno, la propia estructura social y el lugar que en ella ocupan los recién llegados" (Martín y Mijares 2007, 20). En general, los textos consultados ponen de manifiesto la distancia existente ente los ideales o marcos teóricos y las prácticas educativas.

Bibliografía

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico culturales. Revista de Educación, 330, 99-136.

Corominas, F. (2005). Educar hoy. Madrid: Palabra

Crespo, I. y Lalueza, J. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad, en Essomba, M., Educación en inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido, Barcelona: Praxis.

Elvias, S.J. (2009) Proyecto de integración y alfabetización de mujeres. Marroquíes en Leganés. TABANQUE, Revista Pedagógica, 22, 31-46.

Fernández, J.M. (2006) Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. Revista Iberoamericana

de Educación, 1-10.

Fernández, C. y Lorenzo, A. (1996): «Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes» en Frecuencia L, n.º 1, Madrid: Edinumen, 30-31.

García, I. (2002) La enseñanza del español a inmigrantes adultos. Centro virtual Cervantes. Claves afectivas. Biblioteca del profesor. Antología de didáctica (Consultado el 13-10-12 en URL: www. equintanilla.com)

García, F.J., Pulido, R.A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación, 13 – Educación Bilingüe Intercultural.

Gehlen, A. (1993) Antropología filosófica: Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo. Barcelona: Paidós Ibérica.

Giménez, G. (2000) Identidades en globalización. Espiral. Estudios sobre estado y sociedad, 7, 19, 27-48.

Giménez, C. y Malgesini, G. (1997) Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: La Cueva del Oso.

Gómez, G. (2003) Imagen de los menores y jóvenes inmigrantes extranjeros en España y Murcia Anales de Historia Contemporánea, 19, 2003

Iguacel, S. C. y Buendía, L. (2010) Evaluación de un programa para la mejora de un aula de Educación Compensatoria desde un enfoque inclusivo. Bordón. Revista de pedagogía, 62 (2), 127-135.

INE (2012). Datos del Instituto Nacional de Estadística.

Martín, L. y Mijares, L. (2007) Etnografías de la escuela multilingüe. Voces del Aula. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Maturana, H. (2006). Desde la biología a la psicología. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. El mundo de las ciencias.

Olivé, L. (2000) Multiculturalismo y Pluralismo. Edición Paidós Mexicana.

Pérez, V., Álvarez-Miranda, B. y Chuliá, E. (2004). La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España, Barcelona: Fundación La Caixa.

Robertson, R. (1992) Mapping the Global Condition Globalization as the Central Concept, en: Mike Featherstone, Global Culture. London: Sage Publications, 15-30.

Savater, F. (1999): Las preguntas de la vida. Barcelona: Ariel.

Tuts, M. (2007) Las lenguas como elementos de cohesión social: del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. Revista de educación, 343 (Ejemplar dedicado a: La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües), 35-54

Tomlinson, J. (1996) Golobal Experience as a Consequence of Modernity. En Braman, S. y Sreberny-Mohammadi, A (1996) Globalization, communication and Transnational Chal Sodety. New Jersey: Hampton Press, 63-87.

Vila, I (2000): Inmigración, educación y lengua propia. En Aja. E. (2000) La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Barcelona: Fundación la Caixa.

Viñao, A. (2009): La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. Moreno Martínez, P.L. y Navarro Garcia, C. (coords.) Perspectivas históricas de la educación de personas adultas, 3 (1). Universidad de Salamanca.

O desenvolvimento de atividades de mediação de leitura em biblioteca escolar: o caso da biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio

Vagner Amaro

Bibliotecário pela UNIRIO

Jornalista pela Universidade Estácio De Sá

Especialista em Gestão da Cultura pela Universidade Estácio de Sá e Mestrando em Biblioteconomia pela UNIRIO

Resumo:

A Escola Sesc de Ensino Médio é uma escola residência que atende com bolsas integrais cerca de 500 alunos, de todo o Brasil, oferecendo uma educação focada na formação integral do aluno, na preparação para atender as demandas atuais para o mercado de trabalho e de preparação para a inserção na educação de nível superior. A biblioteca da escola conta com um acervo diversificado de 60 mil itens, entre livros (físicos e digitais), DVDs didáticos e de cinema e periódicos (físicos e digitais). O atendimento contempla os alunos, professores, funcionários, familiares, terceirizados e os integrantes dos projetos comunitários da escola. Este trabalho tem como objetivo relatar a participação da biblioteca em atividades de mediação de leitura que foram realizadas na Escola Sesc de Ensino Médio no período na de 2009 a 2015, levando em consideração os aportes teóricos que embasaram estas ações, as metodologias empregadas e os resultados alcançados. As atividades elencadas foram o Clube de Leitores pequenas leituras, grandes descobertas, a mostra Jatobá de documentários, a oficina África – novas leituras, a Literópolis (Festa Literária da Escola Sesc de Ensino Médio), o Biblioteca de portas abertas e o Projeto de Leitura. Optou-se por uma metodologia de abordagem qualitativa, considerando que o pesquisador conhece o espaço da pesquisa e desenvolveu as ações pesquisadas e convive com os objetos pesquisados. O contexto é a análise das ações pesquisadas (oficinas e eventos), sua descrição em sequências didáticas e a análise de filmes e livros produzidos nas oficinas. Os sujeitos das pesquisas são alunos, professores e bibliotecários e os instrumentos para a coleta da pesquisa foram análise documental, elaboração de sequência didática e observação. Os resultados destas atividades relacionam-se ao emprego do arcabouço conceitual que embasa o trabalho da biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio que são referentes aos conceitos e definições de letramento, letramento informacional, letramento literário e multietramentos. Com base nos resultados obtidos nestas atividades, principalmente no que diz respeito a um maior envolvimento dos alunos com a literatura e um aprofundamento nas capacidades leitoras, entende-se que buscar estratégias de mediação que contemplem a participação ativa dos alunos como produtores de conteúdo é uma das possibilidades emergentes de garantia de aproximar alunos, leitura, pesquisa e o ambiente da biblioteca.

Palavras-chave: Mediação da leitura; Letramento; Biblioteca escolar.

Keywords: Mediation of reading; Literacy; School library.

1. Introdução

Este relato tem por objetivo apresentar alguns trabalhos realizados na biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio, entre 2009 e 2014, baseados nas teorias de letramento, letramento literário, letramento informacional e multiletramentos e que apontam caminhos para práticas desenvolvidas em bibliotecas escolares. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação trouxe desafios para a educação, seja no sentido de manter o interesse dos alunos pelos conteúdos definidos pela Escola, seja por mantê-los atraídos por uma prática educativa em que os conhecimentos estejam centralizados na figura do professor. As práticas relatadas neste trabalho resultam de elaboração de estratégias para desenvolver projetos que promovam a manutenção dos interesses dos alunos no uso da biblioteca, na fruição literária e na apreensão e produção de conteúdos.

A Escola SESC de Ensino Médio foi inaugurada em fevereiro de 2008, com a missão de Incluir jovens brasileiros na sociedade do conhecimento, com ênfase naeducação para a vida. Localizada no Rio de Janeiro, a escola atende cerca de 500 alunos residentes, vindos de todos os estados brasileiros e com idades entre 13 e 16 anos. A proposta da Escola é oferecer um ensino em tempo integral. A Escola acompanha a diretriz institucional do SESC – entidade mantenedora da Escola, através do seu Departamento Nacional – que, desde a sua fundação, em 1946, privilegia a ação educativa atendendo comerciários e trabalhadores do setor terciário e seus dependentes, e membros da sociedade em geral. O projeto diferencia-se pela sua concepção como um todo e também pela característica de que seu currículo, elaborado nos limites da lei, explora suas virtualidades. Os parâmetros básicos são a flexibilidade e o alto nível na formação oferecida, com ênfase ao conceito de educação continuada, apoiada em programas de iniciação científica e na valorização ética e humanística.

Com um acervo de 62.000 exemplares e instalada numa área de pouco mais de mil m2, a Biblioteca da Escola Sesc de Ensino Médio tem se afirmado como espaço de estudo, pesquisa, fruição cultural, lazer e convivência, promovendo a literatura e a leitura em seu sentido mais amplo, capacitando seus usuários para a autonomia na busca e uso da informação e contribuindo para o incremento da qualidade de ensino. Além dos serviços de consultas e empréstimos de impressos e digitais, acesso à internet, levantamento bibliográfico e orientação à pesquisa, a biblioteca também trabalha na produção editorial dos alunos e professores, promove oficinas, encontros com escritores, rodas de leitura, mostra de vídeos, exposições e festas literárias, contribui com a criação de bibliotecas comunitárias, com a produção do Seminário Escola Sesc de Memória e realiza o Encontro Escola Sesc de Bibliotecas Escolares. Desde a sua implantação os desafios que se colocavam para a prática dos serviços prestados pela biblioteca eram os mesmos que toda a biblioteca escolar brasileira enfrenta: Como garantir o envolvimento dos alunos no uso dos seus espaços para o estudo colaborativo, para a leitura compartilhada e para o estudo e leitura individual? Como fazer da biblioteca um ambiente vivo e simbolicamente significado para o aluno como um espaço agradável e atrativo? Como potencializar a função educativa do bibliotecário? No sentido de responder estas questões alguns projetos foram desenvolvidos, dos quais para este relato foram elencados o Clube de Leitores pequenas leituras, grandes descobertas, a mostra Jatobá de documentários, a oficina África – novas leituras, a Literópolis (Festa Literária da Escola Sesc de Ensino Médio), o Biblioteca de portas abertas e o Projeto de Leitura.

Para estes projetos serão apresentados no capítulo metodologia sua sequencia didática. No entanto, cabe garantir, para um bom entendimento do objetivo deste relato, apresentar os conceitos relacionados à multiletramentos, letramento informacional e letramento literário e letramento. A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em 1996, resultante de um colóquio do Grupo Nova Londres, nos Estados Unidos, que após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.

Os estudos do Grupo de Nova Londres a respeito de uma pedagogia dos multiletramentos indicaram a necessidade de a escola focar novos letramentos emergentes na sociedade (multimodalidade), já que os jovens utilizam diversas ferramentas de acesso à comunicação, além de contemplar também a diversidade cultural no currículo (multiculturalidade) (ROJO, 2012). O termo letramento informacional surge nos EUA na década de 70, quando se cunha a expressão Information Literacy. Os estudos sobre o assunto intensificaram-se principalmente a partir das duas últimas décadas, chegando ao território brasileiro no início deste século (GASQUE, 2010). De acordo com Campello (2003), o termo Information Literacy foi mencionado, primeiramente, por Caregnato (2000), que o traduziu como 'alfabetização informacional', mas optou pelo emprego de 'habilidades informacionais' como seu equivalente em língua portuguesa. Apesar de constarem na literatura brasileira os conceitos supracitados, Information Literacy tem sido traduzido no Brasil comumente como competência informacional (GASQUE, 2010).

Por Letramento literário entende-se como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO e CONSSON, 2009).

O termo letramento chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, seu significado corresponde a resultado ou ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. No Brasil, este termo surge como resultado da mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Refere-se aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998). Embora apareçam em trabalhos científicos como semelhantes, alfabetização e letramento, se distinguem, de forma que alfabetização diz respeito a aprender ler e escrever e letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 1998).

Letramentos diversos dizem sobre o fazer biblioteconômico e as derivações empregadas sobre este termo devem ser analisadas e, se coerentes, absorvidas pela área. Segundo Gasque, (2010) a transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o universo informacional pode auxiliar na construção do arcabouço conceitual do letramento informacional, visto que tratam do processo de aprendizagem. Pode-se identificar convergências entre tais conceitos, como as ideias de processo, de funcionalidade, de produção de conhecimento, dentre outras. Soares (2002), ao discutir as práticas de leitura e escrita na cibercultura, enfatiza a ideia de que "diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos", reconhecendo a existência de diversos processos de letramento.

Tradicionalmente a biblioteca escolar esteve envolvida com os processos de alfabetização e letramento, em especial o letramento literário. Segundo Campelo (2010), com as mudanças ocorridas na sociedade em geral, na educação em particular, marcadamente a partir da década 1990, destaca-se outra esfera de atuação do bibliotecário. As referidas mudanças requerem que as pessoas adquiram competências para localizar, avaliar e usar as informações, o que implica, por parte dos bibliotecários em ações mais complexas, pois as pessoas além de tornarem-se leitores necessitam desenvolver habilidades informacionais. Assim, as práticas de educação de usuários nas bibliotecas integra hoje a noção de letramento informacional (ALA, 1989), partindo-se do pressuposto de que o bibliotecário detém conhecimentos que ajudarão os usuários no desenvolvimento dessas habilidades, ampliando-se a função educativa desse profissional. Diante do exposto, como forma de apresentar as ações desenvolvidas pela da Escola Sesc, em parceria com os professores, optou-se por descrever os projetos selecionados em sequências didáticas, visando um melhor entendimento de sua estrutura de ação.

2. Projetos

Clube de leitores

Descrição: Além do desejo dos alunos de conversar sobre suas impressões de leitura, o Clube surgiu da convergência de outros dois interesses: por um lado, a Biblioteca realizava ações para fruição do seu acervo, como rodas de leitura, narração de histórias, debates literários, festas literárias, exposições e exibição de filmes baseados em temas literários; por outro, a equipe de Códigos e Linguagens desenvolvia um trabalho em sala de aula que extrapolava os territórios da classe, com o objetivo de melhorar os níveis de leitura dos alunos, buscando a transdisciplinaridade que os temas literários propõem, e identificando os mais interessados em ampliar seu repertório de leitura, mas que lutavam contra a falta de tempo em suas programações curriculares para realizar essa atividade. A proposta do Clube de leitores é a de ser um espaço democrático de trocas de impressões literárias, formador de leitores e de promotores da leitura e divulgadores do acervo da biblioteca. Conteúdo: Textos curtos (crônicas, contos e poesias) da literatura em língua portuguesa, que façam parte do acervo de livros físicos ou digitais da biblioteca. Objetivos: Formar leitores, ampliar o repertório de leitura, estimular a prática da escrita. Ano: alunos dos três anos do Ensino Médio. Tempo estimado: encontros semanais, duração de 50 minutos. Etapas: Seleção e cópia dos textos, leitura compartilhada seguida de debates mediados pelos educadores.

África – novas leituras

Descrição: A lei brasileira 10639/03 tornou obrigatório o ensino da história da África, dos africanos, revelou que a história deste país e deste povo foi ocultada, e que as imagens e textos que recebemos ao longo nos anos foram distorcidas, ou apresentaram apenas aspectos que garantiam o espetáculo midiático (fome, guerra, doenças, miséria). A oficina África – novas leituras propôs realizar novas leituras sobre a África. Leituras que possibilitem que alunos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua história e cultura. Conteúdo: História da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e literatura infantil. Objetivos: Formar leitores, ampliar o repertório de leitura, estimular a prática da escrita, enriquecer o imaginário sobre o tema da oficina. Meta: Produzir um livro infantil com histórias que se passam na África. Ano: Alunos do segundo ano do Ensino Médio. Tempo estimado: aulas semanais, duração de 50 minutos. Etapas: Pesquisa orientada, produção das histórias infantis, leitura compartilhada das histórias produzidas seguida de debates mediados pelos educadores, aprofundamento das pesquisas, encontro com autores, elaboração das ilustrações, elaboração da carta de apresentação das histórias e produção do livro.

Mostra Jatobá de documentários

Descrição: A proposta trazida por este projeto tem caráter acadêmico, educativo e profissionalizante, justificando-se nestes três campos. Em termos acadêmicos, esta produção insere-se em um arcabouço multidisciplinar, que envolve estudos nas áreas de Sociologia, Arte, Tecnologia e Pesquisa e documentação. Em relação ao aspecto profissionalizante, proporciona as habilidades de documentação, filmagem, manejo de novas tecnologias no campo de audiovisual. No campo educativo, proporciona-se um aprendizado inovador, onde a responsabilidade de aprender cabe ao aluno que, junto ao professor orientador, direciona seus interesses e capacidades para as atividades sugeridas. Conteúdo: Documentários, seus tipos e etapas de produção. Objetivos: Apresentar a produção de documentários como uma ferramenta para o aprendizado em pesquisa e produção de conteúdos, estimular o aprendizado a partir da produção de textos multimodais e multissemióticos. Meta: Produção de um documentário de curta duração (5 a 8 minutos) sobre o tema sugerido pelo educador e delimitado por cada grupo durante os encontros.

Ano: Alunos do segundo ano do Ensino Médio. Tempo estimado: encontros semanais, duração de 50 minutos. Etapas: Exibição de documentários, apresentação dos tipos de documentários, apresentação das etapas de produção de documentário, identificação e delimitação do tema, orientações para a elaboração do roteiro, sinopse. Produção do evento Mostra Jatobá de documentários.

Literópolis. Festa Literária da Escola Sesc de Ensino Médio

Descrição: Literatura é celebração. Tendo como base esta afirmação, a festa literária da Escola SESC – Literópolis representa o caráter festivo de todas as ações que são realizadas durante o ano pela escola no intuito de que os alunos leiam mais, com mais prazer e mais qualidade. Além disso, que se capacitem para todas as etapas de produção de um evento literário. Durante a Literópolis atividades são planejadas, desenvolvidas e realizadas, tais como: encontros com autores, lançamentos de livros e filmes, leituras, saraus,

oficinas, apresentações teatrais, shows e exposições, promovendo um dia de imersão no mundo dos variados textos, que garantem a fruição literária para os participantes internos e externos, com desdobramentos no envolvimento do leitor com o livro, que nos são visíveis nos tempos posteriores ao evento. Conteúdo: Literatura brasileira e produção de eventos. Objetivos: Pesquisar sobre a literatura brasileira e seus autores e temas. Produzir um evento literário. Ano: Alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Tempo estimado: encontros semanais, duração de 50 minutos. Etapas: Elencar os autores e temas que serão apresentados na festa literária. Buscar os contatos e encaminhar os convites para os autores. Montar a programação do evento. Elaborar as estratégias de divulgação. Produzir o material de divulgação do evento (cartaz, convite e marcador de livro), roteirizar as apresentações e mediações dos debates literários. Colaborar com a recepção dos convidados. Colaborar com a mediação de leitura nas atividades infantis.

Biblioteca de portas abertas

Descrição: O Projeto Biblioteca de Portas Abertas está alinhado com as ações desenvolvidas por todas as bibliotecas do SESC, no sentido de democratizar o acesso ao livro e a leitura. O projeto disponibiliza o espaço da biblioteca em visitas para atender crianças do Ensino Fundamental e lhes desperta o encantamento pela biblioteca como espaço de lazer. Ele prevê a abertura de horários no funcionamento da Biblioteca da Escola Sesc para atendimento para estudantes de ensino médio e para comunidade do entorno, visando a formação de clubes de leitura e redes de leitores. Conteúdo: Literatura universal infantil. Objetivos: Apresentar para os alunos a literatura infantil por meio de narração de histórias, promover o contato das crianças com os livros e desenvolver o conhecimento sobre bibliotecas, seus usos e funções. Ano: Alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Tempo estimado: encontros com duração de 3 horas. Etapas: Recepção dos alunos com apresentação da biblioteca e seu funcionamento. Narração de histórias infantis da literatura universal. Mediação da leitura com o acervo infantil da biblioteca.

Projeto de leitura

Descrição: Atendimento que a biblioteca realiza com alunos do curso preparatório para a graduação, embasado na pedagogia dos multiletramentos, que visa a ampliação do repertório cultural dos alunos e a prática social da leitura e da escrita. O projeto amplia o repertório de leituras dos alunos do pré-enem comunitário, em uma perspectiva que inclui diferentes modalidades de linguagem – escrita, imagem (estática e em movimento), a fala e a música - e diferentes gêneros literários. Estimula o uso dos serviços da biblioteca, e em especial, o uso do acervo para ampliação do repertório cultural dos participantes. Conteúdo: Literatura brasileira (contos, crônica e poesia). Objetivo: Desenvolver o envolvimento com a literatura, ampliar as capacidades de leitura dos textos. Ano: Alunos com o ensino médio concluído ou no terceiro ano do ensino médio. Tempo estimado: Encontros semanais com duração de uma hora. Etapas: Seleção dos textos, apresentação de algumas informações sobre o autor, leitura compartilhada, debates mediados pelo educador. Para o site: leitura e pesquisa de livros da biblioteca em busca do texto para compor o banner, seleção das imagens, uso de aplicativo para montagem de fotos, referenciação e publicação no site.

3. Resultados

Livro: Lima Barreto por jovens leitores

Sinopse: Produzido pelos alunos, com mediação dos educadores da oficina Clube de Leitores, o livro é uma coletânea de contos do escritor Lima Barreto, selecionados e apresentados pelos alunos da oficina. Mais informações em: http://www.amazon.com/Barreto-jovens-leitores-Portuguese-Edition-ebook/dp/B011VHW404

Avaliação do produto: A produção do livro aumentou o envolvimento dos alunos com a literatura, ao pesquisarem a obra do autor, selecionarem os textos que fariam a apresentação, pensarem no formato do livro e reproduzirem na obra um pouco da forma como os textos são mediados durante o clube.

Livro: África – Novas Leituras

Sinopse: Produzido pelos alunos na oficina de mesmo nome, o livro apresenta sete histórias infantis

ilustradas que se passam em países africanos, conta com uma carta de apresentação para cada história onde os alunos relatam suas pesquisas e a construção das narrativas. Lança um olhar de jovens estudantes de ensino médio sobre o continente africano com base em pesquisas em diversas fontes.

Avaliação: A produção coletiva das histórias, com intervenções de todos os alunos pesquisadores oportunizou um aprofundamento nas pesquisas e revelar o quanto o imaginário do grupo estava impregnado de imagens que mais são representadas sobre África, apresentando o desafio de reconstruí-lo. O processo também oportunizou a pesquisa sobre os critérios de produção de ficção em literatura infantil. Percebeu-se que o aluno sente-se mais engajado quando assume a posição de autor dos seus projetos, um produtor de conteúdos que terá função para outros indivíduos.

Documentário: Movimentos juvenis: a política da juventude

Sinopse: O documentário aborda os movimentos políticos juvenis, contextualiza as passeatas ocorridas em 2013 e apresenta asserções sobre a participação dos jovens em movimentos sociais.

Avaliação: No documentário produzido por uma turma de 15 alunos é possível perceber as pesquisas bibliográficas para a produção do roteiro, das entrevistas e do texto que é narrado, as pesquisa videográficas para as imagens que são inseridas. Com a proposta de produção de documentários, os alunos aprendem a usar em suas pesquisas textos mais elaborados que os textos impressos e nas suas produções textos multimodais e multissemióticos.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AnkOMQXKnRI

Site: Projeto de leitura

Sinopse: Site criado para apresentação de banners literários que apresentem citações e representem os gostos de leitura dos participantes e que sirva de guia de indicações de leitura.

Avaliação: Os alunos se envolveram ao perceberem a perspectiva de produção de um material que seria divulgado na Internet. Os trechos selecionados nos livros da biblioteca estavam relacionados com questões pessoais e falavam sobre as suas realidades. O banner literário é uma linguagem muito popular no facebook o que facilitou a adesão.

Disponível em: http://projetodeleitura2015.tumblr.com/

4. Discussão e conclusão

Diante do exposto é possível elaborar algumas asserções acerca do papel educativo do bibliotecário, considerando as teorias dos diversos letramentos e o papel tradicional que este profissional executa na colaboração com pesquisas de alunos e professores e no incentivo à leitura para, a partir deste embasamento teórico, buscar ressignificações e atualizações do trabalho executado, de forma que contemplem a variedade de tipos dos textos contemporâneos, a diversidade dos alunos, seus repertórios culturais de referência e o direcionamento das atividades para conteúdos valorizados e também para os conteúdos desvalorizados, considerando o que é exposto por Rojo (2012) como multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A participação da biblioteca em atividades de mediação de leitura que foram realizadas na Escola Sesc de Ensino Médio no período na de 2009 a 2015 evidencia a importância deste espaço para o estudo colaborativo, com o uso dos diversos recursos para o acesso as informações em formato digital e das informações contidas nos materiais físicos(livros e revistas) pertencentes ao acervo. Com base nos resultados obtidos nestas atividades, principalmente no que diz respeito a um maior envolvimento dos alunos com a literatura e um aprofundamento nas capacidades leitoras, entende-se que buscar estratégias de mediação que contemplem a participação ativa dos alunos como produtores de conteúdo é uma das possibilidades emergentes de garantia de aproximar alunos, leitura, pesquisa e o ambiente da biblioteca.

Das atividades elencadas para este relato, as que foram realizadas com alunos do ensino médio, tiveram como horizonte o conceito consensual na área de biblioteconomia acerca do letramento informacional, servindo como propostas pedagógicas que estimulavam a tomada de decisão e geravam problemas a serem solucionados pelos grupos, a partir do desenvolvimento de competências em localizar, selecionar, acessar e organizar a informação e gerar conhecimento, balizados por uma preocupação de contribuição social, como nos produtos que foram apresentados neste texto.

Cabe também ressaltar a importância de uma atitude propositiva do bibliotecário, que reúna para o desenvolvimento dos projetos que foram apresentados neste relato, uma equipe engajada de professores, alunos e profissionais de outras áreas para alcançar o objetivo esperado e que, ao internalizar sua função educativa, mantenha-se atualizado com os desafios da educação, focando o que compete à biblioteca na tarefa de tornar o ambiente escolar mais atrativo para alunos e professores e oferecendo meios de aprendizado que contemplem a realização humana, o estudo colaborativo, a produção de conteúdos, a autonomia na busca pela informação, as preocupações com as questões éticas, o protagonismo, as preocupações sociais e as possibilidades de interferir na sociedade. As experiências aqui relatadas apontam que quando muitas destas questões são valorizadas, dialogando em propostas pedagógicas, com o uso da biblioteca e atuação dos bibliotecários, os alunos correspondem com interesse.

Referências bibliográficas

Amaro, Vagner (2013). A dimensão educativa, social e cultural de uma biblioteca em uma escola residência: A Escola SESC de Ensino Médio. En Anais do CBBD. Recuperado de: http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1228

Campelo, Bernadete Santos (2013). Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. Encontros Bibli. Florianópolis, v. 15, n. 29.

Campelo, Bernadete Santos (2009). Letramento informacional: função educativa do bibliotecário. São Paulo: Autêntica.

Cosson, Rildo (2014). Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto.

"Educação no Século XXI: multiletramentos" (2013). São Paulo: Fundação Telefônica.

Gasque, Kelley Cristine Gonçalves Dias (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. Ciência da Informação. Brasília, v. 39, n.3, p.83-92, set./dez.

Rojo, Roxane y Moura, Eduardo (Orgs.) (2012). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial.

Soares, Magda (1998). Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica.

La biblioteca escolar. Proceso de enseñanza aprendizaje de padres a hijos

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

Universidad de Murcia

anacarmen.tolino@um.es

Resumen:

La biblioteca escolar es un espacio de aprendizaje, comunicación y ocio, donde toda la comunidad educativa debe contribuir a crear un clima de animación a la lectura. En este sentido, los padres no deben delegar la función educativa en otras instituciones o agentes de socialización, más bien se trata de una complementariedad entre las mismas, pues el buen desarrollo y progreso escolar depende, en gran medida, de la interiorización de significados, valores y prácticas que asuman ambas instituciones en cada contexto sociocultural concreto. Hasta la lectoescritura, entendida como uno de los aprendizajes más elementales en la enseñanza escolar, demanda de la implicación familiar, si queremos pasar de un modelo didáctico de lector impositivo, a un modelo vocacional de lector que despierta la pasión hacia la lectura.

En este trabajo analizamos cómo los padres pueden potenciar el hábito lector de sus hijos, y ofrecemos una propuesta pedagógica para padres de cómo usar las bibliotecas escolares. Son diversos los recursos pedagógicos y tecnológicos que se ofrecen pero pocos padres son capaces de aprovecharlos, por ello es necesario que los profesionales de la educación, información y tecnología, especialmente desde la pedagogía, reflexionemos al respecto y ofrezcamos los mecanismos necesarios para contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje que han de desempeñar los padres sea realmente educativo.

Palabras clave: biblioteca escolar; familia; enseñanza-aprendizaje; TIC`s.

Abstract:

The school library is a space of learning, communication and leisure, where the whole educational community must help to create a climate of animation to the reading. In this respect, the parents must not delegate the educational function in other institutions or agents of socialization, rather it is a question of a complementarity between the same ones, so the good development and school progress depends, to a great extent, on the interioritation of meanings, values and practices that assume both institutions in every sociocultural concrete context.

Up to the lecto-escritura understood as one of the most elementary learnings with the school education, demand of the family implication, if we want to happen from a didactic model of tax reader, to a vocational model of reader who wakes the passion up towards the reading.

In this work we analyze how the parents can promote the reading habit of your children, and offer a pedagogic offer for parents of how using the school libraries. They are diverse resource pedagogic and

technological that offer but few parents are capable of taking advantage of them, for it is necessary that the professionals of the education, information and technology, specially from the pedagogy, we think in the matter and offer the necessary mechanisms to contribute that the process of education - learning that the parents have to recover is really educational.

Keywords: school library; family; education - learning; TIC`s.

1. Introducción

Desde hace bastante tiempo, los profesionales de la educación y de las ciencias sociales, centran su atención en la familia "como respuesta a lo que se interpreta como una actuación familiar poco sería, un estilo educativo poco apropiado y una participación y colaboración poco constante de los padres y madres en la relación al proceso educativo y escolar de sus hijos e hijas" (Comellas et al, 2013, 9). Desafortunadamente, las familias han desatendido el tiempo destinado al encuentro con el otro desde la escucha activa, el dialogo, el tacto, el sentido del humor, la acogida y el cuidado como ejes esenciales en la relacionalidad familiar. Pero la familia no es, o no debe reducirse a coexistir o habitar un mismo espacio y lugar. La familia es vivir en comunidad y estrecha interdependencia, porque todos los miembros se encuentran implicados en un mismo proyecto vital que les une. En la familia, según expone Domínguez (2007, 58), "la persona se descubre en sí como remitida a otros con los que está en conexión, en cuanto personas concretas que realizan posibilidades que yo solo no realizo". Esta apertura a las necesidades del otro, entendido como ser vulnerable necesitado de ser acogido, constituye una seña de identidad de la familia, la cual ha sido concebida, por Ortega (2007), como el espacio natural para la vivencia de la ética y la transmisión de los valores.

Desde este planteamiento, la familia no puede delegar la función educativa en otras instituciones o agentes de socialización, más bien se trata de una complementariedad entre las mismas, pues como reconoce Colás (2004) el buen desarrollo y progreso escolar depende, en gran medida, de la interiorización de significados, valores y prácticas que asuman ambas instituciones en cada contexto sociocultural concreto. Hasta la lectoescritura, entendida como uno de los aprendizajes más elementales en la enseñanza escolar, demanda de la implicación familiar, si queremos pasar de un modelo didáctico de lector impositivo, a un modelo vocacional de lector que despierta la pasión hacia la lectura.

En este sentido, la educación de los niños y niñas empieza en la familia y se prolonga en la escuela (Garreta, 2007). Los profesores no pueden sustituir a las familias en la tarea educativa, sino que colaboran con éstas en dicha función, siendo necesario el entendimiento entre ambas. Contrariamente a lo expuesto, los estudios al respecto señalan el distanciamiento entre la familia y la escuela, por diversas causas. Aunque requiere de un estudio mas profundo de los aspectos que dificultan la participación de los padres, nos hacemos eco de lo expuesto por Gairin y Bris (2008) donde señalan que la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador, ya que ésta depende de factores como la voluntad de las personas, el tipo de relaciones, el clima de confianza, el talante de los líderes..., la llamada cultura organizativa. Con esta aportación pretendemos clarificar la importancia de la relación entre familia y escuela en el aprendizaje y consolidación de la competencia lectora, así como ofertar algunas propuestas para favorece la adquisición de dicha competencia en el contexto familiar.

2. El contexto familiar y la lectura

A pesar de que el papel de la familia se considera esencial para garantizar un buen aprovechamiento educativo del niño en su experiencia escolar, de los esfuerzos por promover el encuentro entre familia y centro escolar, por aunar dos caminos en ocasiones distanciados, tendemos a asociar, casi en exclusividad, la lectura a la escuela. Sin embargo, cuando hablamos del placer o el valor de la lectura, entonces necesariamente debemos hacer referencia a otros contextos. La mayoría de los instrumentos que analizan el hábito lector o las competencias en lecto-escritura suelen contemplar la variable familiar como indicador, y

viceversa, el hábito lector se considera un indicador del nivel cultural de las familias. En este sentido, retomamos las palabras de Ortega y Mínguez (2001) el contexto educativo por excelencia para la educación en valores es la familia. La lectura como los valores es algo que aprendemos por impregnación, es decir, que se adquiere por osmosis en la interacción con los otros, especialmente con aquellos que consideramos, afectivamente, referentes a seguir.

Aunque cada unidad familiar tiene unas características asociadas a su estructura y dinámicas intrafamiliares de relaciones que la hacen diferente al resto, se espera de ellas que promuevan el buen desarrollo de sus hijos: buenos modales, éxito académico, responsables, respetuosos, etc. La influencia que tiene la familia como agente educativo es inigualable. Su hacer informal, carente de planificación, de una intencionalidad explicitada, y en ocasiones sin proyecto educativo aparente, actúa como factor, a veces preventivo, otro generador de situaciones de violencia, del hábito lector, del éxito académico, de una buena alimentación, etc. Martínez y Álvarez (2005) analizan el fracaso y el abandono escolar en los centros de secundaria obligatoria, concluyendo que la familia desempeña un papel crucial en ambos casos.

Los resultados obtenidos por Fernández, García y Prieto (1999) de la universidad de Oviedo sobre el hábito lector desvelan que el sistema educativo y la familia son dos de los principales factores en la formación del hábito lector. Respecto a la dimensión familiar, existe una influencia entre la conducta de los padres y la de los hijos; la probabilidad de leer aumenta conforme crecen los hijos, de modo que la ausencia de responsabilidades familiares facilita el hábito lector; existe una relación entre la disponibilidad de tiempo libre y la frecuencia de lectura, siendo los jubilados los leen con mayor y las amas de casa con hijos menores de 15 años las que menos leen; la probabilidad de la lectura aumenta tanto con el nivel de estudios del individuo como con el del resto de miembros de la familia; cuanto mayor sea el nivel de estudios de la pareja mayor será la probabilidad de leer, produciéndose además un fenómeno de contagio que induce al otro cónyuge e hijos a leer más.

Según el estudio CIDE (2002) el nivel de estudios de los padres influye significativamente en los hábitos lectores de los jóvenes. Los hijos de padres con estudios universitarios tienen una mayor probabilidad de ser lectores frecuentes o muy frecuentes, mientras que entre los hijos de padres sin estudios hay un alto porcentaje de no lectores. En este misma línea, los estudios de Conlon, Zimmer, Creed y Tucker (2006) encontraron relación entre la competencia lectora de los hijos y las habilidades de lecto-escritura de los padres; de igual manera la percepción que los hijos tienen del habito lector en sus padres influye en la adquisición del hábito lector de éstos; respecto a los factores ambientales familiares que inciden en la lectura, los autores señalan: disponibilidad de libros y tiempo en el hogar, así como el nivel socio-económico y educativo de los padres.

Según el informe PISA (2012), el rendimiento en lectura de los estudiantes finlandeses fue muy superior al de cualquier otro país de la OCDE, especialmente en la lectura la recuperación de la información y la interpretación de los textos. Las claves del éxito se deben, en primer lugar, a la igualdad de oportunidades en educación, de modo que la influencia del estatus socioeconómico de los padres sobre el rendimiento de los alumnos es relativamente baja en comparación con otros países de la OCDE; en segundo lugar, al gran esfuerzo por reducir el bajo rendimiento, mostrando una menor varianza entre el rendimiento general de sus alumnos; en tercer lugar, hacer efectiva la igualdad entre centros escolares, de modo que en Finlandia sólo el 5% de la variación se atribuye a las diferencias entre centros cuando la media en la OCDE se sitúa en el 36%, esto se debe a que cuentan con sistemas educativos no selectivos donde todos los estudiantes reciben la misma educación básica comprensiva hasta la edad de 15-16 años (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Además, los autores señalan un conjunto de aspectos personales de los estudiantes que inciden en la adquisición y consolidación del hábito lector como el compromiso con la Lectura (explica el 22% de la varianza), el auto-concepto del alumno como estudiante de lengua materna (6%)y el interés por la misma (18%), así como los factores procedentes del entorno familiar vinculados a la lectura: la comunicación cultural (6%), los productos culturales a su disposición (6%) y el estatus socioeconómico de los padres (6%).

Tomando en consideración los resultados manifiestos por éstos y otros estudios, se hace necesario promover una colaboración real y satisfactoria entre familias y escuelas en la creación de hábitos de lectura. Al respecto, Nacarino (2008) reconoce que en los niveles iniciales, infantil y primaria, se están llevando a cabo proyectos compartidos con las familias, compartiendo lecturas, apoyando las decisiones escolares,

participando en actividades relacionadas con los intereses de sus hijos y haciendo nuevas sugerencias, pero que en los niveles superiores es necesario desarrollar medidas de colaboración no sólo con las familias, sino con todas las personas que intervienen en las decisiones lectoras de nuestros estudiantes (docentes, grupos de iguales, entorno,...).

¿Cómo se adquiere el valor de la lectura en la familia? Manuel Abril (2000) denomina a las lecturas iniciales del niño en la familia como lectura de regazo (abrazar con palabras). Expresión que pone de manifiesto la importancia del contacto físico entre padres e hijos, de la afectividad que envuelve el acto de leer conjuntamente, de la disposición de los padres a abandonar otras tareas para convertirse en narrador de las lecturas seleccionadas por el niño y dejarse envolver por la magia de los cuentos. Es en estos momentos donde el padre o la madre se convierten en un referente inigualable e irremplazable para el niño, convirtiendo los mensajes, los sentimientos y valores que allí se transmitan en la base de su identidad. Por otra parte, los hábitos y actitudes hacia la lectura de los padres influyen en la adquisición de hábitos y actitudes por los hijos (Gil, 2009).

Pero no es la lectura la que llena nuestras casas. Según Molina (2006) los modelos de consumo y el progreso técnico presiden la ocupación del tiempo de ocio en los hogares, contribuyendo a que los jóvenes se caracterizan por una pérdida de expectativas, desmotivación hacia el aprendizaje en general y hacia el currículo en particular, retroceso en su capacidad abstractiva, deterioro de la creatividad, la imaginación y el pensamiento constructivo, uniformidad de gustos y aficiones, en las la tipología de lecturas y genero literario, aunque o más relevante es que en el 65% de los alumnos estudiantes existe relación entre los hábitos lectores y los resultados académicos.

La lectura, más allá de ser un hábito, puede considerarse para muchos como algo placentero y una forma de entender la vida. Así pues, en dicha forma de concebir el hábito lector como un medio para la autorrealización y un fin en sí mismo, no podemos dejar de lado la importancia de la familia en la adquisición de hábitos y valores, siendo ésta la institución que hará de nosotros las personas que somos y seremos, donde establecemos relaciones que permiten la apropiación de los valores en un contexto único. Quizás con demasiada frecuencia tendemos a vincular el hábito lector con la escuela, reduciendo el mismo a la adquisición de la competencia lecto-escritora. Aprender a leer y a escribir es algo que se enseña en la escuela, pero cuando hacemos referencia al hábito lector, es decir, al placer o el valor de la lectura, la escuela y la familia son referentes.

En los últimos años uno de los factores más influyente en el contexto escolar y familiar, es la incorporación masiva de TIC`s, que empuja al sistema de enseñaza-aprendizaje a tomar medidas para hacer frente a nuevos retos. Se están produciendo transformaciones en la forma de comunicarse; de relacionarse con el otro; de compartir esfuerzos; de transmitir información; de generar conocimiento; la sobresaturación de datos disponibles; internet y sus ventajas e inconvenientes, etc. La globalidad de las prácticas sociales y la superación de las barreras espacio-temporales obligan a una reflexión sobre las prácticas escolares en la comunidad educativa.

La escuela está incorporando nuevas herramientas tecnológicas a sus prácticas, pero esto también requiere de nuevas competencias para su uso e integración eficaz en la vida del alumno. El alumnado desarrolla de forma casi natural habilidades para el uso de lo digital, pero necesita la orientación, la guía y el acompañamiento del profesorado y de las familias para adquirir competencias de lectura crítica en este nuevo paradigma, en el que las facilidades para difundir información están al alcance de todos, con muy distinta fiabilidad. Se hace necesario estimular procesos para la adquisición de habilidades avanzadas de lectura comprensiva y crítica, a lo que las bibliotecas escolares pueden contribuir de forma especial. En el siguiente apartado ofrecemos una propuesta pedagógica para padres de cómo usar las bibliotecas escolares en la familia. Son múltiples las oportunidades que la comunidad educativa ofrece a la educación familiar, pero pocos padres son capaces de aprovecharlas, por ello es necesario que los profesionales de la educación, especialmente desde la pedagogía, reflexionemos al respecto y ofrezcamos los mecanismos necesarios para contribuir a que la labor que han de desempeñar los padres sea realmente educativa.

3. Propuestas pedagógicas para el uso de las bibliotecas escolares

en el contexto familiar.

En palabras de Carmen Lomas (2002, 74) "animar a leer es algo distinto que enseñar a leer". La escuela enseña a leer y en ocasiones también anima a leer. La animación por la lectura tiene un lugar indiscutible en la familia pues es en ella donde se despierta y cultiva la identidad del niño y se fortalecen vínculos afectivos entre padres e hijos. Se dedican un tiempo a estar juntos, compartiendo afecto y fomentando la comunicación entre ellos.

3.1. ¿Qué entendemos por biblioteca escolar?

Las bibliotecas escolares no son ya el reino del papel ni enfocan su actividad únicamente en la preservación y la disposición de los recursos. Son bibliotecas híbridas, que dan cabida a materiales impresos y a materiales en soporte electrónico; bibliotecas que aúnan lo presencial y lo virtual, que integran la cultura impresa y la cultura digital (MECD, 2011). En esta línea, las tendencias en materia de lectura electrónica parecen confirmar la convivencia de los soportes tradicionales y del soporte electrónico. La edición de materiales impresos será más escasa, pero también más selecta, mientras que el libro electrónico irá ganando terreno a medida que se vayan definiendo los soportes más adecuados, muy especialmente en el libro de gran consumo, también en el libro informativo y en los textos escolares. Esta es una de las razones por las que las bibliotecas están llamadas a ser espacios educativos que realicen selección de materiales (impresos o digitales) con criterios de calidad y de pertinencia.

La biblioteca escolar entendida como un espacio de aprendizaje, comunicación y documentación para la investigación y el ocio, ha de ser un puente entre la biblioteca personal y la del centro. Por tanto, debe ser válida no sólo para la dinámica educativa interna del centro, sino también para su apertura hacia el exterior de la comunidad social (González y Caro, 2009). Asimismo, la biblioteca escolar actúa como proyecto colectivo para el cambio y la mejora del sistema escolar porque introduce en los centros educativos otras posibilidades para que profesores, familias y alumnos se relacionen de modo cooperativo y accedan a la vasta multiplicidad de textos (informativos, periodísticos, literarios...) y de formas de leer. Las bibliotecas escolares que se precisan en la actualidad son centros de recursos de lectura, información y aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa.

En una sociedad en la que abundan las desigualdades, las bibliotecas escolares son un factor de compensación social, al posibilitar el acceso a los recursos informativos y culturales a quienes carecen de ellos, procurando así paliar la brecha digital y social. En la actualidad se plantea un nuevo modelo de biblioteca escolar definida como un lugar de aprendizaje, que alberga una colección organizada y centralizada de todos aquellos materiales informativos que necesita el centro para desarrollar su tarea docente, bajo la supervisión de personal cualificado y cuyas actividades se integran plenamente en los procesos pedagógicos del centro, de este modo implica diversidad de materiales y fuentes de información, gestión centralizada y apertura al exterior.

3.2. Guía de bibliotecas

En este apartado se ofrece una relación de espacios en red como guía de bibliotecas. Se destaca la aportación que el MECD hace a la lectura en la Web:

Tabla 1. Bibliotecas públicas-informatizadas y bibliotecas virtuales.

Las Bibliotecas Públicas informatizadas	Las Bibliotecas V
En las bibliotecas tradicionales, las fichas son de cartón, pero en la	Internet posibilita el acceso a B es decir, aquellas que ofrecen l

actualidad la mayoría de las bibliotecas públicas están informatizadas y los ficheros han sido volcados en bases de datos que también se exhiben en la WWW. Esta circunstancia facilita la búsqueda de un documento, al permitir el acceso por diferentes campos (título, autor, materia, etcétera) e incluso el cruce de varios de ellos. Y también, por permitir enlaces en redes, vuelve accesible cualquier consulta especializada y eficaz cualquier interactividad comunicativa.	se leen en la pantalla de un ord a redes, y no entre las manos.
Consúltese, por ejemplo modélico de una Biblioteca informatizada, la Web de la Biblioteca Regional de Murcia (http://www.bibliotecaregional.carm.es/) y se observarán los siguientes servicios en línea: - "Mi biblioteca" (renovación y reserva de obras por Internet) - "Club biblioteca" (información personalizada para los lectores) - "Tu bibliotecario virtual" (espacio mediador de sugerencias, reclamaciones, consultas y orientación sobre la biblioteca y sus colecciones) -"Desideratas" (propuestas de compra de libros, música, cine, revistas...) - "Pregunte, las bibliotecas responden" (servicio cooperativo de referencia - "Préstamo interbibliotecario" (todos los libros de las bibliotecas a tu disposición)	Existen numerosos portales alt gratuito a la lectura de libros en servir como ejemplos de consu virtuales cualquiera de las direc bibliotecas en línea reseñadas e "Búsquedas en la WWW" de las bibliotecas virtuales, por la i remodelación continua que las muchas más facilidades de mec para los textos creativos de estu en este sentido la Web Bibliote (http://www.bibliotecasvirtuales contiene: - "Comunidad Virtual de Escrit compartir escritos con otros es en talleres literarios y desafíos e ayudan unos a otros a mejorar creaciones. - "Comunidad Virtual de Lecto opiniones sobre sus obras favo que se va leyendo y ganar de ca cultura.
El usuario de dicha Biblioteca en Internet también puede acceder a varias modalidades de catálogos: - "Catálogos" (Búsqueda documental (libros, discos, vídeos, etc.) por autor,	Los estantes de su biblioteca es ampliación, y se clasifican por l mundo (aborigen, asiática, bras francesa, etc.) y por temáticas d y corsarios, de autor anónimo,

título, materia, años, etc.) - "Catálogo colectivo de las Bibliotecas Públicas de la Región de Murcia" (descubre todos los libros para la lectura pública, en cada una de las bibliotecas municipales de nuestra región) - "Félix" (bases de datos con las principales fuentes de información en Internet y electrónica, organizadas por temas). - "Catálogos en red" (Universidad de Murcia – Bibliotecas Públicas Españolas – Biblioteca Nacional – Biblioteca del CSIC-REBIUN)	poética y narrativa, literatura in educativo, etc.).
Se ofrece información sobre las Unidades y Servicios de dicha institución bibliotecaria y los procedimientos de acceso a los mismos: - "Préstamo" - "Préstamo colectivo" - "Infantil" - "Hemeroteca" - "Fondo regional" - "Mediateca" - "Red multimedia" - "Actividades culturales" - "Coordinación bibliotecaria"	Como en el caso de las Bibliot informatizadas, muestra tambié organizativas: - "Zona de consulta" (Catálogo consulta, diccionarios, efemérid - "Servicios" (Software para adr biblioteca, demostración de Bil INFOCID, Sistema de Bibliot Institución, etc.) - "Salas de aprendizaje" (Cuesti actividades, curiosidades del tie tiempo, portal educativo) - "Zona interactiva" (Foros, Ch correo, encuestas, recomendac publicaciones) - "Sobre Bibliotecas Virutuales.
Informa acerca de las Bibliotecas disponibles en red: - Bibliotecas públicas de Murcia - Bibliobuses regionales (recorren pequeñas localidades que no disponen de Biblioteca Pública) - Travesía (Portal de las Bibliotecas Públicas) - REBIUN (Red de Bibliotecas	El proyecto más ambicioso de en el mundo hispánico es Cerv Consúltese su reseña y la de ot fundamentales al respecto en la "Búsquedas en la WWW". Y referentes consúltese la siguien Web: http://parnaseo.uv.es/W

Universitarias) - CIRBIC (Red de Bibliotecas del CSIC).	
El sistema de acceso es telemático, sin embargo, los documentos a los que se refieren tales bibliotecas son físicos, y se pueden retirar en préstamo de dichas instituciones por el lector en persona, previa postración del carnet de bibliotecario.	
El Proyecto Plumier de equipamiento informático de centros educativos, lanzado por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, se está enviando el software para la gestión automatizada de la biblioteca escolar brindado por el MEC (ABIES, Aplicación de Bibliotecas Escolares). Sus servicios son: - Préstamo a domicilio y al aula Se prestan todos los libros, excepto diccionarios, enciclopedias, obras de referencia y consulta y documentos electrónicos originales. - Acceso a Internet - Consulta en el catálogo de Acceso Público en Línea (OPAC).	

Fuente: González y Caro (2009)

3.3. Orientaciones para su uso

Dar orientaciones para la animación a la lectura y contribuir así en promover la adquisición del hábito lector es, cuanto menos, una tarea ambiciosa y arriesgada. En primer lugar, porque cada familia tiene una idiosincrasia propia en su quehacer y en sus preferencias. En segundo lugar, porque cada libro requiere de una estrategia de animación a la lectura diferente en función del contenido, del lector y del contexto. No obstante, la lectura requiere de una intervención educativa lo más completa, comprometida, y eficaz. Por todo ello, nos atrevemos a recoger a continuación algunas de las estrategias que se han recopilado y que consideramos pueden resultar más convenientes al contexto familiar. Las orientaciones han sido clasificadas en dos apartados, por un lado, aquellas que se consideran más generales y aplicables a cualquier tipo de formato de lectura, y por otro, las orientaciones que favorecen un mejor uso de las bibliotecas.

A) Orientaciones a padres para favorecer la lectura en los hijos

- Si la lectura es esencial para los aprendizajes escolares, como hemos afirmado anteriormente, y los padres desempeñan un papel esencial en este tipo de aprendizajes, sería conveniente y necesario que se estableciera los vínculos de colaboración entre ambas instituciones para que trabajaran al unísono en este aspecto.
- Los padres deben favorecer un hogar rico en materiales impresos (libros, cuentos, periódicos, revistas,...), para que desde bien temprano se familiarice con estos materiales y mantenga encuentros con ellos.
- Ante la cuestión: ¿Qué puedo hacer para que mis hijos adquieran la afición lectora? Lomas Pastor (2002) nos remite a las técnicas de animación a la lectura, a las estrategias que podemos poner en práctica para acercar el libro al niño y despertar su deseo de leer. Además de esto, nos gustaría señalar que los padres deben "dar ejemplo".
- Para que un niño llegue a ser lector y escritor autónomo es necesario ofrecerle modelos de lectores y escritores. Para ello, los padres deben de leer para si mismo, además de leer para y con los niños (Peña, 2003)
- Los niños tienen la necesidad de que los adultos (padres o profesores) les orienten en la elección que realizan de sus lecturas, tratando de que éstas respondan a sus intereses personales, pero también a unos criterios de calidad.
- Debatir con otros las lecturas realizadas, ya sea con el grupo de amigos o con miembros de la familia. Este tipo de experiencias compensa las dificultades de lectura que se puedan tener en la familia, obteniendo resultados significativos en el hábito lector (Conlon, Zimmer, Creed y Tucker, 2006)
- Incorporar a los niños desde pequeños a tomar parte activa en las actividades de lectoescritura que se realizan en el hogar (lista compra, titulares, leer una receta, correspondencia con familiares, invitaciones de cumpleaños,...)
- Creación de un club de lectura para padres (Peña, 2003; 2006). Se trata de conformar una comunidad lectora en la que se favorezca el análisis, la comparación, la crítica, la confrontación y la reflexión sobre la lectura de un texto escrito, así como construir estrategias de lectura que permitan a los participantes ayudar a sus hijos y/o representados en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Entre las actividades que realizan se encuentran:
    - Predecir el contenido del texto a partir del título del mismo.
    - Elaborar inferencias.
    - Comparar el contenido de la lectura con experiencias vividas.
    - Reflexiones y enseñanzas del texto leído (lectura compartida).
    - Recorrido y reconocimiento de la Biblioteca.
    - Discusión de vocabulario desconocido.
- Los padres pueden regalar cuentos y libros en ocasiones especiales, visitar las bibliotecas frecuentemente, favorecer un clima familiar tranquilo.

B) Orientaciones a padres para el uso de las bibliotecas escolares

Es en este contexto de cambios y de inquietudes en el que la biblioteca escolar se presenta como una herramienta imprescindible. Ofrece al profesorado y a las familias una plataforma adecuada para facilitar al alumnado experiencias de aprendizaje integradoras, utilizando fuentes informativas diversas, seleccionadas con finalidad educativa y criterios de calidad; propicia la construcción del lector social, ese lector que es capaz de hacer frente a cualquier necesidad informativa en el desarrollo de sus actividades individuales o sociales y que, además, disfruta con la lectura y la incorpora a sus prácticas cotidianas. A continuación se ofrecen diversas propuestas para el uso de las bibliotecas escolares:

- La biblioteca escolar se puede utilizar como espacio para la lectura, propiciadora de experiencias gratas de encuentro y convivencia con los libros y con los recursos culturales en general.
- Las bibliotecas escolares tienen que apoyar los programas del centro en su conjunto, especialmente aquellos que vayan enfocados a la formación en el uso crítico y ético de la información y en la transformación de esta en conocimiento.
- En la medida de lo posible los padres deben seleccionar en las bibliotecas escolares, los cuentos o libros que dispongan de imágenes para atraer la atención de los niños, especialmente cuando éstos son pequeños.

- Leer previamente el cuento para verificar que el contenido es adecuado a la edad del niño, procurando que éstos no sean excesivamente largos para evitar el cansancio del niño y el abandono de la lectura a la mitad. Por el mismo motivo, los cuentos seleccionados deben tener un vocabulario ajustado al nivel de competencia lingüística del niño, para favorecer su comprensión.
- Tras visitar la biblioteca y seleccionar el cuento o libro, se debe favorecer la comunicación entre el cuento, el que cuenta y el que escucha. Con demasiada frecuencia los padres creemos que ante la lectura de un cuento, el niño debe permanecer quieto y callado. Deje que el niño pase las páginas, toque la pantalla, señale en las ilustraciones, pinché en los hipervínculos, se exprese con cada cambio que se produce en la pantalla, pasado ese tiempo el padre vuelve a retomar la lectura, pidiendo al niño que escuche atentamente. De este modo el niño participa activamente, favorece el lenguaje, el manejo de las TIC, se siente motivado y muestra un interés y placer por la lectura. Esta disfrutando y por lo tanto experimentando el goce de leer.
- Una vez terminada la lectura se puede repasar el contenido del mismo a través de las ilustraciones. Si el niño sabe expresarse oralmente, el padre podrá preguntar ¿recuerdas que pasaba aquí (señalando la imagen)? Favoreciendo, de este modo, habilidades comunicativas, enriquecimiento del vocabulario, participación activa del niño en la lectura, su capacidad memorística, pero especialmente, la comprensión lectora.
- Siguiendo las indicaciones de animación a la lectura del área de cultura, juventud y ocio, resulta conveniente introducir errores en la narración para comprobar que el niño se encuentra realmente atento a la lectura del cuento. La biblioteca se puede utilizar como espacio para idear actividades cooperativas en esta línea de trabajo.
- Emplear las bibliotecas escolares como punto de encuentro con otros niños y familias. Este tipo de dinámicas favorecen la motivación y las relaciones afectivas entre padres e hijos.
- Otra actividad a realizar en las bibliotecas escolares es imprimir las imágenes de los personajes, seleccionamos algunos fondos y reproducimos el cuento en forma de guiñol.
- Diseñar un cuento familiar. Los padres pueden seleccionar una secuencia de fotos de los niños durante una excursión, una salida al parque, a la playa,... para elaborar su propio cuento de forma conjunta. Debe ir recogiendo los comentarios que los niños hacen al respecto.

4. Conclusión

En este trabajo se ha puesto de manifiesto el uso de la biblioteca escolar en el contexto familiar y escolar, así como la importancia que la lectura tiene para el éxito académico y en la construcción de la identidad humana (desarrollo cívico-moral) y personalidad (comunicación, creatividad,...). Las múltiples probabilidades que tiene la escuela y la familia de favorecer el placer y gozo de leer, dimensión esencial para favorecer un buen hábito lector, ya que son los aspectos motivacionales y afectivos los que más inciden en la frecuencia de lecturas realizadas. Los recursos educativos a disposición de los padres para favorecer esta labor educativa son cada vez más numerosos y accesibles, especialmente desde la creación de bibliotecas, y el abaratamiento de Internet. Son numerosos recursos de lectura que los padres pueden encontrar en la red, aquí hemos ofrecido solamente una pequeña muestra, animamos a éstos a que realicen su propia búsqueda y construyan su propia biblioteca.

Bibliografía

Abril, M. (2000). Lectura y valores. Puertas a la lectura, 9-10, 8-12.

Centro de investigación y documentación educativa. CIDE (2002) Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Madrid: MECD.

Comellas, M.J.; Middio, M.; Sanchez, L.; García, B.; Bodner, N.; Casal, I. y Lojo, M. (2013). Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario. Barcelona: Octaedro.

Conlon, E. G., Zimmer, M. J., Creed, P. A. y Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. Journal of Research in Reading, 29 (1), 11-32.

Domínguez, X.M. (2007). Antropología de la familia. Madrid, Siglo XXI

Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. Revista de Educación, 320, 379-390.

Gairin, J. y Martín, M. (cords.) (2006). La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Garreta, J. (2007). La relación Familia-escuela. Ediciones de la Universitat de Lleida. Fundación Santa María, 9-12.

Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencia básicas de alumnado. Revista de educación, 350, 301-322.

Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. Revista de Educación, (extra), 227-235.

Lomas, C. (2002). Cómo hacer hijos lectores. Ediciones palabra, 84, 11-41.

González, M. y Caro, T. (2009). La biblioteca escolar y la animación a la lectura. Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares. Aula Abierta, 85, 127-146.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Madrid: Secretaria general técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2000). Estudio de hábitos de lectura y compra de libros. Madrid: MECD.

Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 2, 103-120.

Nacarino, M. (2008). Lectura y familia; una perspectiva histórica. Tejuelo, 1, 24-30.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona: Ariel

Peña, J. (2003). Creación de un club de lectura. Una experiencia compartida con padres y representantes. URL: http://erevistas.saber.ula.ve (Consultado el 10/08/2015)

Peña, J. y Ramírez, N. (2006). Una mirada a la construcción social de padres y/o representantes lectores: La Escuela Bolivariana Humberto Tejera. Educere, 10 (35), 679-687.

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) (2012). Madrid: OCDE.

Leo con y para los demás

Fernández Fernández, Ismael

Moreno Vicente, Ana Mª

Vicente Pérez, Ana Beatriz

Sección de Secundaria y CEIP "Máximo Cruz Rebosa", Piornal (Cáceres)

Si amar y soñar es más fácil hacerlo en compañía, leyendo en compañía con los demás, aprenderemos a amar y soñaremos juntos

Resumen:

El objetivo del proyecto de biblioteca es crear una escuela dinamizadora, impulsora de la lectura que trascienda al propio centro, involucrando al mayor número de sectores posibles en diversos ámbitos y situaciones: ámbito de ocio y ámbito de investigación. Principalmente pretende proporcionar diferentes situaciones que permitan y potencien el gusto y perfección de la lectura con un banco de actividades sistematizadas que motivan y dan sentido al propio acto de leer haciendo más significativo el proceso de aprendizaje, leyendo con y para los demás.

Palabras clave: Biblioteca escolar; Leer; Comunidad de aprendizaje; Tertulia literaria; Familia; Trabajo cooperativo.

Abstract:

The aim of the project is to get a dynamic school, promoter of reading that goes beyond the school itself, involving the greatest possible number of sectors in various contexts and situations: leisure area and research area. Mainly it attempt to provide different situations that enable and empower the pleasure and improvement of reading with a bank of systematized activities that motivate and give meaning to the act of reading itself becoming significant more the learning process, reading with and for others.

Keywords: School library; Read; Learning community; Literary circle; Family; Cooperative work.

1. Introducción

Piornal es un municipio de 1569 habitantes, Cáceres, Extremadura, España. La Sección de Secundaria y CEIP "Máximo Cruz Rebosa" es un colegio público que cuenta con una matrícula de 135 alumnos/as distribuidos en 3 unidades de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria, 2 unidades de Educación Secundaria (1er. Ciclo). Con una plantilla de 18 maestros/as.

En el proyecto participan toda la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, personal no docente y voluntarios) e Instituciones locales y comarcales.



Nuestro proyecto de biblioteca "Leo, leo, requeteleo...investigo y aprendo" se estructura en diferentes bloques:

- Leo para disfrutar.
- Leo para aprender.
- Leo para investigar.
- Leo con mi familia.
- Leo con y para los demás.

Nos centraremos en el último bloque presentando las actividades realizadas durante el año 2014 y con las que hemos obteniendo el Primer Premio de Fomento a la lectura de Extremadura. Todas ellas quedan recogidas en la PGA del centro, a través de un eje conductor entre las que destacan: las lecturas en público, compartidas y con creación de sentido; las lecturas en parejas, tríos, pequeño y gran grupo; la preparación de lecturas para leer a los demás compañeros en las tertulias literarias dialógicas, a personas de otras instituciones (taller intergeneracional) y en eventos locales (otoñada, semana cultural, fiesta local de Jarramplas, etc). Todas ellas dan sentido a la idea de "Leer Juntos".

2. Planteamientos y objetivos

El proyecto "Leo con y para los demás "está fundamentado en el aprendizaje dialógico de la sociedad de la información (Flecha, 1997), donde el diálogo es el instrumento vital de aprendizaje. Aprendemos y disfrutamos juntos.

Las estructuras organizativas para llevarlo a cabo se fundamentan en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Pujolás, 1999) y los grupos interactivos (Flecha, 1992). Éstas han permitido poner en práctica diferentes actividades, entre las que destacamos las denominadas acciones de éxito, que han contribuido notablemente a la mejora del nivel lector del alumnado. Involucrando a todos los sectores: familias, maestros, voluntarios e instituciones, tanto a nivel local como comarcal.

La finalidad principal es que la biblioteca escolar cobre cada vez más fuerza como espacio generador de actividades de enseñanza y aprendizaje, tal y como se recoge en el artículo 135 la Ley de Educación de Extremadura (LEEX).

Entre los principios a los que se quiere dar respuesta desde la biblioteca y que dimanan de la LEEX se encuentran:

- Garantizar una educación de calidad que promueva el esfuerzo, premie el mérito y busque la excelencia, en un proceso de mejora de los rendimientos escolares
- Desarrollo de una correcta comprensión, expresión oral y escrita, creando hábitos lectores y logrando las competencias comunicativas y el dominio de las tecnologías.
- Creación de estrategias que permitan al alumnado autoevaluarse y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones diversas, así como establecer la manera de actualizarlos de modo permanente.

Objetivos generales:

- Despertar en el alumnado la sensibilidad literaria, fomentando el gusto y placer de leer, compensando la falta de estímulos familiares y sociales.

- Asegurar y alentar el crecimiento lector en el alumnado de una manera continuada, descubriendo las posibilidades de utilización de los diferentes modos de lectura y escritura, aprovechando todos los recursos materiales y humanos que tengan a su alcance.
- Favorecer la interacción como el mejor tipo de aprendizaje, creando sentido a la lectura como la mejor forma de fomentar lecturas comprensivas, vivas y contextualizadas.
- Aprovechar la inteligencia cultural, la interacción mediante el aprendizaje dialógico y el principio de solidaridad con la implicación de todos los agentes posibles.

Objetivos específicos:

- Formar lectores competentes con la implicación de todos los sectores de la Comunidad de Aprendizaje. En este marco juega un papel fundamental las lectura con los demás. Este es el principal propósito del PLEA del centro (Plan de Lectura, escritura y acceso a la información).
- Exigir a cada alumno lo mejor de sí mismo para leer con exactitud y comprensión.
- Potenciar la lectura compartida como metodología que potencia el uso de las habilidades lingüísticas y de la competencia comunicativa a través de acciones de éxito como tertulias literarias y grupos interactivos.
- Fomentar el hábito de la lectura dedicando un tiempo a la misma en todas las materias curriculares.
- Adquirir el conjunto de habilidades necesarias para interactuar con la información. Habilidades para buscar, obtener, procesar y transformar la información en conocimiento.

3. Contenidos

Los contenidos desarrollados en este bloque "Leo con y para los demás" se agrupan en:

- Hablar y escuchar, donde se potencian:
    - Expresión oral.
    - Pronunciación, vocalización y entonación adecuada.
    - Preparación de la intervención del cuento, la historia, el trabajo...
    - Actitud de escucha hacia los demás.
    - Respeto del turno de palabra y de las opiniones.
- Leer con fluidez, precisión, expresividad, velocidad y comprensión (literal, inferencial, crítica). Siguiendo a Solé (1992) leemos para:
    - Leo para obtener una información precisa.
    - Leo para seguir unas instrucciones.
    - Leo para obtener una información de carácter general.
    - Leo para aprender.
    - Leo para revisar un escrito propio.
    - Leo por placer.
    - Leo para comunicar un texto a un auditorio.
    - Leo para practicar la lectura en voz alta.
    - Leo para dar cuenta de que se ha comprendido.
- Escribir. Centrándonos en:
    - Composición de textos escritos.
    - Adquisición de las convenciones del código escrito: léxico, ortografía, estructuras gramaticales y morfo-sintácticas.
    - Tipos de textos. Interés por la escritura como instrumento para relacionarnos y aprender. Recursos creativos de la escritura y recursos literarios.
- Acceso a la información. Para facilitar el acceso a la información es necesario organizar actividades de formación de usuarios, conocimiento de los espacios de la biblioteca escolar (BE) y sus secciones. Trabajando:
    - Tratamiento de la información.
    - Elaboración de documentos.
    - Difusión de los mismos.

4. Metodología

Este proyecto va destinado a toda la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, personal no docente y voluntarios) y se coordina a través de la "Comisión de Biblioteca" integrada por:

- Equipo Directivo (Director, Jefa de Estudios, Secretaria).
- Un profesor/a de cada ciclo educativo: Educación Infantil, 1º, 2º y 3º ciclo de E. Primaria y 1º ciclo ESO.
- Coordinadora REBEX (Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura).
- Responsable de biblioteca.
- Coordinadora de la Revista Escolar.
- Maestra emérita. Profesora jubilada que ejerce labores bibliotecarias.
- Familias voluntarias.

Contar con una línea metodológica es fundamental para el desarrollo del bloque que nos ocupa. Se parte de los procesos de información, formación y motivación a todos los sectores implicados para seguidamente pasar a la puesta en práctica de las actividades, seguimiento y valoración/evaluación de las mismas.

A nivel de centro las líneas estratégicas se fundamentan en los siguientes pilares:

- Los protagonistas principales son los alumnos/as, con el fin de conseguir el mejor nivel lector posible, logrando lectores competentes y felices.
- Implicación de todos los sectores en el fomento de la lectura (comunidad educativa y comunidad local)
- Apertura del centro al entorno, llevar la lectura más allá del propio centro.
- Una Metodología de trabajo basada en el compromiso, la coordinación y el consenso:
  "Todos los sectores son igual de importantes y necesarios".
  "Todos los miembros se sienten artífices del proyecto".

La materialización de estas líneas estratégicas con el profesorado consisten en la presentación del proyecto; el análisis de propuestas y estudio de la viabilidad de las mismas y finalmente en el consenso de las propuestas en la Comisión Coordinación Pedagógica para la puesta en práctica.

En el caso de la familia, pieza fundamental para el logro del éxito educativo, se parte igualmente de la información de la actividad en reuniones generales, grupales, de tutoría o ciclo. Se establecen los cauces de colaboración y compromiso con las actividades propuestas. Se realiza el seguimiento, evaluación y propuestas de mejora.

El voluntariado juega un papel importante en el desarrollo de lectura con y para los demás. La captación de participantes y voluntarios de la comunidad se realiza mediante la transmisión de la información a todos los agentes sociales, a través de charlas, jornadas y reuniones previas. Se diseñan procesos de formación con los voluntarios/as. En todo momento se realiza un acompañamiento en el desarrollo de las actividades. Para finalmente pasar a la evaluación a través de reuniones continuas donde se pone de manifiesto el grado de satisfacción y las necesidades detectadas.

En cuanto al elemento diana de todo el proceso, el alumnado, resaltar una metodología participativa siendo agentes activos en la construcción del conocimiento mediante el juego, la creatividad,...fomentando la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender. Una metodología Integradora por el diseño de actividades conjuntas con diferentes grupos de edad. Individualiza porque se atienden las necesidades del alumnado en función del nivel madurativo. De Cooperación e interacción al potenciar las diferentes competencias mediante el trabajo cooperativo y de grupo.

5. Desarrollo del proyecto

Las actividades realizadas para la consecución de los objetivos planteados se agrupan en tres apartados:

- Apartado 5.1. Leo con y para los demás para mejorar mi competencia lectora.
- Apartado 5.2. Leo con los demás para compartir vivencias de lectura.
- Apartado 5.3. Leo con los demás para investigar.

5.1. Leo con y para los demás para mejorar mi competencia lectora.

Para desarrollar la competencia lectora del alumnado destacamos las siguientes actuaciones:

Acompaño a leer a mi hijo/a: sueño " leo y comprendo mejor"

El objetivo de esta actividad es conseguir lectores competentes (Moreno,2004).Se propone desde la comisión curricular a los profesores, las familias y al alumnado de todas las etapas con el fin de hacerles consciente de que pueden perfeccionar la lectura en exactitud, entonación, agilidad, velocidad y adquirir así un mejor nivel lector. Aspectos que contribuirán a la mejora de la comprensión lectora. Se da así respuesta a uno de los sueños recogidos durante el proceso de constitución del centro en una comunidad de aprendizaje.

Partiendo de una evaluación inicial se graba al alumno/a leyendo una lectura para seguidamente escucharla conjuntamente. Mientras se escucha, van señalando sobre la lectura los errores que encuentran: omisiones, inversiones, sustituciones ..., si se realizan puntos, comas, signos de admiración e interrogación. Esto va a permitir tomar conciencia de qué hay que mejorar. A continuación se comienza el entrenamiento lector dedicando al menos tres momentos a la semana a leer juntos. El alumno/a prepara la lectura practicando las palabras que ha leído incorrectamente. Cuando se tiene preparada, en voz alta se lee de nuevo y se graba. Como evaluación final se hará una nueva grabación para valorar los avances y mejoras.

Lecturas por parejas mediante el uso de técnicas cooperativas

"Leo contigo, lees conmigo; juntos aprendemos más "En las lecturas por parejas un alumno/a lee a su compañero/a una frase, párrafo,... y éste le explica lo que ha entendido y viceversa. Esta actividad la trabajamos si lo que queremos es mejorar la compresión lectora. Si lo que queremos es potenciar la exactitud, entonación... ambos alumnos tienen la misma lectura y cuando uno lee, el compañero/a anota los errores y viceversa, posteriormente ambos preparan las palabras difíciles.

5.2 Leo con los demás para compartir vivencias de lectura.

En este apartado se aglutinan diferentes actividades: tertulias literarias dialógicas (en adelante TLD), arriba el telón; taller intergeneracional; acompañamiento lector; programa leer en familia; lecturas en público; certamen de cuentos y poesía colaborativa.



Tertulias Literarias Dialógicas

Si leo y además lo hago para compartir mis vivencias, el placer es doble. Este es el principal objetivo de las TLD. Se enmarcan dentro del proyecto de Comunidades de aprendizaje y es una práctica de éxito educativo.

En esta actividad se cumplen los siete principios del aprendizaje dialógico:

- El diálogo es igualitario. La aportación de cada participante se valora en función de los argumentos, no de su estatus curricular o social, realizándose en un plano de igualdad.
- La Inteligencia cultural viene dada por las experiencias. No hay personas incultas, más bien personas cultas en diferentes aspectos y contextos.
- Transformación social. Las personas que participan experimentan una transformación social y de integración en el grupo aumentando su autoestima.
- Dimensión instrumental de la educación. No se lee de la misma forma cuando sobre lo leído posteriormente se va a hablar. La lectura se realiza con mayor concentración porque hay que pensar qué párrafo se selecciona y por qué.
- Creación de sentido. Leemos con un para qué, un sentido. Para compartir lo que se piensa con los compañeros. Cuando esto sucede estamos dando una utilidad, un sentido, a la lectura.
- Solidaridad. Se es solidario si se comparten ideas, sentimientos, opiniones... y se respetan las de los demás. Favorece por tanto la convivencia.
- Igualdad de diferencias, todas somos iguales y diferentes. Se han de tratar en términos de igualdad pero respetando las diferencias; éstas enriquecen y nos hacen ser más grandes.



Antes de iniciar la actividad se toman decisiones, por consenso, en cuanto al libro que vamos a leer; el nº de páginas; la temporalización de la tertulia (semanal, quincenal) y la elección del moderador. El moderador es el encargado de dinamizar la tertulia dando el turno de palabra (anotando los participantes y el número de intervenciones) y propiciando que todos comenten al menos un párrafo que leerá en voz alta y argumentando por qué lo ha seleccionado.

Las normas que rigen las TLD están visibles en la biblioteca. Es necesario traer el libro, leer las páginas acordadas, ni más ni menos y seleccionar al menos un párrafo de lo leído para comentar con los compañeros.

En nuestro centro las tertulias literarias dialógicas se desarrollan en tres ámbitos: alumnado, profesorado y familias y voluntarios.

Las TLD con el alumnado se realizan una vez a la semana con cuentos populares en educación infantil y adaptaciones de clásicos en educación primaria y secundaria. El gigante egoísta en primero de primaria, Platero y yo en segundo; El lazarillo de Tormes en tercero; Tom Sawyer en cuarto; El Quijote en quinto; La Odisea en sexto de primaria; La Eneida en primero de secundaria y en segundo El Conde de Lucanor.

Todo el claustro realiza tertulias pedagógicas dialógicas cada quince días leyendo juntos libros pedagógicos que favorecen la formación docente. Entre otros hemos leído “El aprendizaje dialógico en la sociedad de la Información “(Ramón Flecha, 2008) y en formato digital “El maestro como enemigo” (Harry F. Wolcot, 1993)





Las tertulias dialógicas con familias y voluntariado son de gran valor porque cuando un niño/a ve que un miembro de su familia participa en las TLD de adultos, este niño/a ve que en su ámbito familiar se valora la lectura. Se realiza en horario de tarde, cada quince días, para compartir vivencias, sensaciones, emociones... sobre libros como "La Tía Tula" (Unamuno M., 2005)

Los diferentes sectores valoran las TLD como un tiempo muy enriquecedor que potencia las relaciones sociales, desarrolla la autoestima al ser capaz de transmitir lo que se piensa sobre lo leído y cuando lo que se dice interesa a los demás; aumenta el vocabulario; propicia una lectura pausada, reflexiva y comprensiva; potencia la expresión oral; fomenta hábitos de escucha; el respeto de las opiniones y fomenta el gusto por la lectura. En definitiva se disfruta leyendo con los demás y para los demás, leyendo juntos.

Arriba el telón

En Arriba el telón se escenifican obras en diferentes momentos.

Las familias del alumnado de Educación Infantil preparan a lo largo del curso cuentos, marionetas y teatros de sombras para representar. En el primer trimestre se centran en obras de teatro como Blancanieves y los siete enanitos, en el segundo trimestre marionetas como el Gallo Quirico y en el tercero realizan teatro de sombras como A qué sabe la Luna. En ocasiones estas representaciones se realizan en diferentes idiomas aprovechando la diversidad cultural del centro (portugués, inglés y lenguaje de signos).





Los alumnos/as de cursos mayores son los que escenifican a otros niveles.

Instituciones locales y comarcales como la Mancomunidad del Valle del Jerte, la Oficina de la Igualdad, el grupo local de teatro... nos ofertan la posibilidad de poner en escena obras como Tipiri-tipiri, el duende sastre (Lencero R., 2006), cuentos como Rosa Caramelo, Ceniciento, Caperucita Roja, Tócame Roque...

Taller intergeneracional



El alumnado visita, en diferentes momentos del curso, los pisos tutelados de la localidad para compartir vivencias sobre la lectura. Los niños/as leen y/o recitan poesías, cuentos, historias creadas a las personas mayores y a cambio éstos les cuentan retahílas de cuando eran pequeños, cuentos, vivencias...Es fácil constatar un brillo en los ojos tanto en los pequeños como en los mayores. La lectura se convierte en el recurso generador de acercamiento entre generaciones.

Acompañamiento lector. “Yo te leo, tú me lees”





Es una de las actividades de mayor éxito entre los alumnos/as. El colegio se inunda de lecturas en pasillos, escaleras, aulas... Los más pequeños disfrutan escuchando las lecturas que han seleccionado los mayores.

Programa: Leer en familia



Actividad organizada desde la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Las familias leen durante el segundo y tercer trimestre del año al menos durante veinte días con sus hijos/as. Registrando en una lista de control los días para entregar al tutor. Si lo lleva a cabo durante los meses acordados consigue un diploma de la Consejería.

Lecturas en público

El día de puertas abiertas, de la semana del centro, la biblioteca es un continuo ir y escuchar a un nutrido número de personas que nos ofrecen su lectura a través de un micrófono. Así hemos podido leer, entre otros, libros como "Platero y yo de Juan Ramón Jiménez contado a los niños "(Navarro, R., 2007)

Certamen de cuentos: "Nuestros cuentos también cuentan"

En el certamen de cuentos se establecen dos categorías, una desde infantil a tercero de primaria y otra desde cuarto a sexto de primaria.

La actividad se estructura en diferentes momentos.

Un primer momento de planificación que supone seleccionar y organizar las ideas (lluvia de ideas) teniendo en cuenta para quién se escribe y cuál es el objetivo principal del escrito.



Un segundo momento de redacción cuidando el respeto a la norma ortográfica, la cohesión; la coherencia y la adecuación al contexto. El profesor dotará al alumno/a de estrategias que le ayuden a escribir ,(Cassany ,2004).

Un tercer momento de revisión en el que se tienen en cuenta todos los elementos anteriores para comprobar que se sigue una secuencia lógica y que no hay ninguna parte que no se entiende bien o que resulte confusa.

Un cuarto momento de autocorrección y corrección compartida.

Finalmente, un quinto momento de lectura y selección de cuentos. Cada clase debe elegir uno de entre todos los que han elaborado sus compañeros y para seleccionar un cuento de cada categoría. Todos los cuentos se exponen en los pasillos del centro para que sean conocidos por toda la comunidad educativa y de entre todos se votan a tres, que se publican en la revista escolar del centro como premio.



Tiempos de poesía. Poesía Colaborativa

Usando las técnicas de trabajo cooperativo creamos, ilustramos y recitamos poesías.

5.3. Leo con los demás para investigar

Con las actividades que se exponen a continuación se posibilita al alumnado el acceso y el tratamiento de la información en igualdad de condiciones. La apertura de la biblioteca en horario de tarde trata de paliar las desigualdades sociales existentes entre el alumnado.

Bibliotecas Tutorizadas

El objetivo principal de esta actividad es aprovechar los recursos del centro para lograr una compensación educativa al alumnado con mayor riesgo social. Esta actividad consiste en que la biblioteca se

abre en horario no lectivo donde el alumnado acude a estudiar, leer; realizar tareas escolares; buscar información...Se trata de una acción de éxito dentro del programa de comunidades de aprendizaje. Los encargados de abrirla son adultos voluntarios cuyo papel, no es solamente controlar el acceso al material, sino interactuar con el alumnado, apoyarles en sus actividades, ayudarles, etc. Por otro parte muchos de los alumnos/as no disponen de conexión a Internet en el hogar y en este espacio se les proporciona. Otras funciones del voluntariado versan sobre el préstamo de libros a la comunidad y tareas bibliotecarias.



Para el uso de este recurso se informa a las familias en horario de tutoría. Los tutores recomiendan el uso y la asistencia todo el alumnado.

Proyecto de investigación a nivel de centro

También podemos leer con los demás, con los compañeros/as, para investigar y buscar información sobre el proyecto en el que se trabaja. En este caso presentamos el Proyecto de Arte, bajo el nombre: "¿Qué pintamos aquí? Aquí pintamos todos".



En todo proceso de Investigación se siguen los siguientes pasos: involucramos a las familias informándoles en las reuniones de tutorías, averiguamos qué saben los niños/as y qué les gustaría saber; establecemos los cauces de búsqueda de información; organizamos los grupos de trabajo mediante técnicas cooperativas; dedicamos un lugar de la clase para exponer el material que los alumnos aportan o hemos recopilado en la biblioteca de centro, internet...; se organiza la información; se presentan en asamblea los trabajos haciendo uso de recursos tics; se expone en los pasillos del centro lo estudiado por los diferentes niveles, así como el producto final de la investigación que en este caso concreto es una obra de arte del autor (paneles, libros, murales...).





Miró infantil 3, 4 y 5 años El Guernica, 6º Primaria.

Otros proyectos de documentación que surgen a raíz de diferentes actividades

A lo largo del curso se trabajan proyectos de investigación siguiendo el eje de las actividades formativas complementarias y celebraciones pedagógicas. Entre ellas destacamos:

Día de Bienvenida

El día de bienvenida es un día especial para recibir el curso con ilusión, con alegría y con muchas ganas. Por ejemplo "Todos iguales, todos diferentes. Todos somos importantes"

Conmoraciones

A raíz de la conmemoración surgen diferentes proyectos de investigación. Se investiga sobre Nelson Mandela con motivo del día de la paz, se estudia a Malala en el día de los Derechos de los Niños/as; se investiga sobre Los hermanos Grimm con motivo de día del libro, etc.

6. Conclusiones

El proyecto "Leo con y para los demás "ha sido muy enriquecedor porque ha permitido al profesorado consensuar propuestas metodológicas, elaborar materiales; aumentar la formación mediante la realización de la tertulia dialógica pedagógica y grupos de formación en centro y potenciar el uso de la biblioteca como centro de recursos mediante el diseño y concreción de actuaciones.

Destacamos la colaboración de toda la comunidad educativa y local en las actividades que se proponen desde el equipo de biblioteca, así como la puesta en marcha de "acciones de éxito" desde el programa de Comunidades de Aprendizaje: TLD, Biblioteca tutorizada, grupos interactivos y en la misma medida actuaciones como la concreción de sueños, los planes documentales, las lecturas compartidas...

Se ha dado un paso más en la optimización de los recursos del centro con el uso de la biblioteca como espacio generador de actividades de enseñanza y aprendizaje en horario lectivo y de tarde gracias a los voluntarios que ponen en marcha la biblioteca tutorizada impulsando la implicación y el acercamiento a la lectura tal y como recoge la LEEX (Ley de Educación de Extremadura) en los artículos 80 y 135.

Ha mejorado el éxito educativo y el rendimiento académico consiguiendo una educación de calidad que promueve el esfuerzo, premia el mérito y busca la excelencia. Se han creado hábitos lectores y potenciado las competencias comunicativas en el uso de las lenguas, alentando el crecimiento lector en el alumnado de una manera continuada.

Referencias bibliográficas

LEEX 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial.

Johnson - David W, Roger T. Johnson Edythe J. Holubec. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Editorial Graó.

Moreno, V. (2004). Lectores Competentes. Madrid, España: Editorial Anaya.

Cassany Daniel. (2004). Describir el escribir; como se aprende a escribir. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Plan Marco de Apoyo y Fomento de las Bibliotecas Escolares de Extremadura. Consejería de Educación. Junta de Extremadura. 2006.

Nanas y arrullos. Poesía a la deriva

Bernando Fuente Navarrete

Escuela de Educación Infantil Zaleo

cei.zaleo.madrid@educa.madrid.org

Carlos García-Romeral Pérez

Biblioteca Pública de Vallecas

carlos.garciaromeral@madrid.org

Resumen:

Esta acción cultural es una colaboración entre la comunidad educativa de la Escuela Infantil Pública Zaleo con la Biblioteca Pública del Puente Vallecas (Comunidad de Madrid), para rescatar y visualizar la memoria literaria primigenia. Así como las canciones, nanas y arrullos que los padres, abuelos... cantan a los bebes, niños... y que durante toda su vida permanecerán en su memoria. Una acción poética colectiva en la que participaron asociaciones, fundaciones, colegios y librerías, creando así una red de "capital social" para el cambio positivo de la sociedad.

Palabras clave: Capital social; memoria poética; recuperación de la memoria literaria; tradición popular; participación ciudadana; biblioteca humana; Human library.

Abstract:

This cultural action is a collaboration between educational community of Public primary school and with public library of "Puente de Vallecas –Madrid . The principal propose of this singular action is to rescue and visualization primitive literary memory as well as song, lullabies and cradle songs which were sung by parents and grandparent to their babies and kids and ones which will stay in their memory for ever. This collective poetic action was carried out with following groups' collaborations cultural associations, foundations, schools and their teachers, libraries and book shops. Creating this moment so as to make a positive change in our present society.

Keyword: Social capital; poetry; poetic memory; nursery rhyme; lullaby; oral tradition; cultural tradition; civic engagement.

1. Introducción

Las 17:30 de tarde del 17 de marzo, se reúnen, más de 400 personas, en la Biblioteca Pública de Vallecas para inaugurar la exposición "nanas y arrullos. Poesía a la deriva", decía Antonio Forcén, en el

periódico del distrito [1] "fue un acto muy concurrido y emotivo que hizo sentir a la biblioteca y al barrio como un organismo vivo y rebosante de iniciativas". Una playa que se montó en un rincón de la biblioteca, en el espacio dedicado a las exposiciones, la construyeron padres, madres, personal de la E.I Zaleo [promotores de la actividad], junto con personal de la biblioteca. A aquella playa fueron llegando en primer lugar las "botellas naufragas" de la E.I Zaleo, después las de los usuarios de la biblioteca, poetas integrantes del grupo de poseía vallecano Poetikas, Vallecas Todo Cultura, Colegio Público Asturias, librería Muga... A continuación sigue la noticia de prensa: "cantó el coro de niños del CEIP Madrid Sur, y finalmente el coro de [la Asociación Cultural] al Alba", ambos interpretaron "Nanas" pertenecientes a la tradición popular y culta. La exposición continuará con diferentes actos y recibiendo "botellas naufragas" hasta finalizar el mes de abril.

La biblioteca pública se transforma por un instante en el "corazón vivo de la comunidad", en donde un proyecto que surge como una actividad educativa de "fomento de la lectura y recuperación de la memoria" se expande a diferentes entidades del distrito de Puente de Vallecas. La biblioteca pública es un espacio donde van los ciudadanos y por lo consiguiente interviene para fomentar las relaciones sociales y culturales entre los diferentes actores individuales y colectivos que componen el distrito. Desde el punto de vista de sociología la suma todos estos actores es el "Capital social" [2].

La biblioteca no es sólo un espacio para la búsqueda de información, para el estudio, recoger en préstamo diferentes materiales de su colección, sino que se readapta a la nueva situación sociocultural para ser un lugar de encuentro e intercambio de experiencias sociales, culturales y educativas. Un lugar vivo y activo. Siguiendo las directrices de la IFLA / UNESCO para el desarrollo del servicio de las bibliotecas públicas [3], se la considera el motor de la mejora social y personal y debe propiciar los cambios positivos en la comunidad encaminados: a preservar y difundir la memoria individual y colectiva de la sociedad; brindar las posibilidades para un desarrollo personal creativo; estimular la imaginación y creatividad... etc.

La Escuela Infantil (E.I.) en este caso sale de su espacio educativo e invita al resto de los actores sociales a participar de su proyecto "rescatar de la soledad, de la indiferencia y el olvido a las nanas y los arrullos que nos cantaban" [4]

Esta actividad no hubiera sido posible sin el programa, de animación a la lectura enfocado a niños y niñas de 0-6 años, de las Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid, "los pequeños en la biblioteca" [5], en la que participa activamente la E.I. Zaleo.

Nanas y arrullos. Poesía a la deriva es una actividad compleja que se ha generado en la E.I ocupando todo el curso 2014-205. En la Biblioteca Pública de Vallecas se inició en febrero y terminó a finales de abril de 2015.

Este proyecto convierte a la Escuela, en comunidad educativa, a las familias en agente educativo y a la biblioteca en agente cultural; y todos son "capital social" e impulsores del cambio social, cultural y educativo. Recuperar la memoria de nuestras abuelas y abuelos, de nuestras madres y padres; las canciones de cuna que acompañaron nuestros primeros sueños y que están en el substrato cognitivo más profundo de nuestro primer aprendizaje ha sido nuestra tarea.

Un proyecto que pone en valor "el capital social", recupera la memoria e impulsa el cambio social

Los niños y las niñas viven en un proceso constante de cambios, es importante motivarles, no sólo a ellos sino a su entorno más próximo en el aprendizaje lector y en la comunicación de lo leído. Leer no sólo es descifrar letras y palabras, sino comprender su alcance tanto su alcance semántico más próximo –el momento en el que se ha disfrutado de la canción, el poema, la retahíla...-. Como el significado del contenido del texto.

Se aborda en este proyecto diferentes aspectos: El semántico-situacional, las personas mayores –padres, madres, abuelos...- que nos cantan "las nanas y arrullos"; la memoria como recuerdo cuando se evoca junto al niño los primeros poemas y situaciones "agradables, placenteras..." que se han vivido; la creación compartida de ambos "las botellas decoradas" que conforman "la poesía a la deriva"; mostrar el trabajo realizado a los demás. A la experiencia anterior hay que sumarle el aprendizaje permanente de padres,

madres, maestros, bibliotecarios, libreros.... Como en las sesiones formativas que se impartieron, en la Biblioteca Pública de Vallecas y la Librería Muga, por Mar Benegas con el título "Como si fuera una cereza".

Los objetivos planteados

- Fomentar el papel de las familias en los centros educativos como agentes educativos activos en la educación integral de sus hijos.
- Organizar acciones formativas para mejorar esta tarea entre docentes, familias, bibliotecarios y monitores socio-culturales.
- Establecer desde la escuela relaciones con nuestro entorno, transformándonos en agentes impulsores del cambio social, y educativo.
- Planificar actividades lúdicas, formativas y culturales.
- Ampliar y diversificar los canales de información.

Lo que se persigue con el proyecto es conectar con el currículo y las competencias desarrolladas por los alumnos:

- La competencia en comunicación lingüística el uso del lenguaje oral y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. La comunicación lingüística debe ser el motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar. Escuchar y dialogar implica interacción verbal en múltiples contextos.
- La competencia social y ciudadana implica disponer de destrezas para participar activamente en la vida cívica, conviviendo y ejerciendo la ciudadanía democrática.
- La competencia cultural y artística engloba tanto la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales como para generar una actitud de apertura e interés por participar en la vida cultural.
- La autonomía e iniciativa personal supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales y colectivos de forma creativa, con responsabilidad, confianza y sentido crítico. Además, entraña trabajar valores como la autoestima, la libertad, el control emocional y la capacidad de afrontar situaciones difíciles.

2. Descripción de la actividad [Recoge las diferentes fases que se dan tanto en la E.I. Zaleo como en B.P. de Vallecas]

En la Escuela Infantil ocupa el curso escolar (noviembre-abril), en la BP de Vallecas (del 16 de febrero hasta finales de abril). Esta actividad pone en valor tres fechas fundamentales para la lectura y el libro: el 21 de marzo día internacional de la poesía; 2 de abril día internacional del libro infantil y juvenil y el 23 de abril día internacional del libro. Así como la participación activa en las actividades que desde la segunda quincena de marzo hasta finales de abril se programan bajo el lema Vallecas Calle del Libro 2015.

1ª Fase

E.I Zaleo. Se informa a las familias de la Escuela sobre el proyecto, con el que se pretende rescatar los primeros arrullos que susurramos al oído a nuestros hijos y tener la oportunidad de compartirlos con el resto de familias y vecinos del barrio.

Se propone un "contenedor poético" – botellas de vidrio- donde guardar las nanas. Este objeto se transformará en un objeto artístico. "autentificando" el proceso de rescate de la nana guardada en el interior de la botella. El proceso del proyecto será:

- Pensar una nana y pedir una botella al profesor encargado si es en la E.I o en el mostrador de información de la Biblioteca Pública de Vallecas si no pertenece a la E.I.
- Escribir una nana en familia (padre, madre...), en un papel bobito, se puede hacer dibujos en el papel. Enrollarla y sujetarla con una cinta

- Guardar el papel la botella, que es de cristal transparente, fotografiar la nana en el momento de introducirla.
- Para rellenar la botella y decorarla se utilizará un "único material" ya sea orgánico o inorgánico. La "botella náufraga" se va convirtiendo en un objeto de arte. Cuando se tiene el 25% del trabajo realizado se hace otra fotografía.
- Terminar el proceso de decoración de la botella y fotografiarla cuando esté completamente decorada y haya finalizado el proceso de transformación en una obra de arte elaborada en familia.
- Grabar la nana cantada, susurrada.... En mp3....
- Entregar la "botella náufraga" y el archivo con la nana grabada al profesor coordinador.
- En el caso de la biblioteca pública el proceso [6] se simplifica al entregar: la botella decorada y una fotografía de la botella y una fotocopia de la nana que hay en su interior.
- Se generará con todas las nanas y botellas un libro-archivo que las recopila y que está de acceso libre al público durante el tiempo que dura la actividad.

2ª Fase

La Escuela Infantil entra en contacto con la Biblioteca Pública, implicándose esta en el proyecto, y facilitando la participación de los vecinos y usuarios; cediendo espacios para que interactúen todos los participantes, creando "una playa de arena" con más de 3000 kilos de arena, en donde arriban todas las "botellas náufragas".

Se establece un número máximo de botellas en la playa, no debe de sobrepasar las 100 unidades. Por ello los diferentes colectivos, talleres de poesía... etc., que participan sólo podrán dejar una botella a excepción de la E.I Zaleo y los usuarios de la Biblioteca Pública de Vallecas.

3ª Fase

La Escuela Infantil y la Biblioteca pública. Llevan la propuesta a las reuniones que organizan "Vallecas Calle del Libro", contactando así con el grupo vecinal "Vallecas Todo Cultura", en estas reuniones asisten diferentes asociaciones vecinales, centros educativos, grupos poéticos, librería Muga... etc. El proyecto se abre totalmente al barrio, por lo que se generaran nuevas actividades.

4ª Fase

Se finaliza la transformación del espacio de la biblioteca entre el 15 y 16 de marzo, con la creación de una playa a la que irán recalando las "botellas náufragas" conteniendo sus "poesías a la deriva"

Inauguración [7] de la playa, el día 17 de marzo a las 17:30 se reúnen más de 400 personas para escuchar "nanas y arrullos" cantados por el coros de niños el Colegio Público Madrid-Sur y el coro de personas adultas de la Asociación Cultural al Alba.

5ª Fase

El proyecto fue un generador de actividades alrededor de la poesía y las nanas:

- Taller "la poesía da que hablar... y mucho más" [8] para niños de entre 6 y 12 años, los días 5, 12 y 26 de marzo, elaboraron sus "botellas náufragas" y al finalizar el taller recitaron las "nanas" y las depositaron en la playa.
- "Itinerarios poéticos de animación a la lectura" con el lema "como si fuera una cereza" [9], del 8 al 11 de abril, en los que participa la Escuela Infantil Zaleo, La librería Muga [10] y la Biblioteca Pública de Vallecas [11], con el apoyo de la sección de educación de Comisiones Obreras. Estuvieron a cargo de Mar Benegas, para familias, educadores infantiles, maestros, bibliotecarios y todos aquellos profesionales y personas relacionados con la animación a la lectura.
- En la Escuela Infantil se celebró "La semana de los susurradores de nanas", se realizó un taller donde participaron las familias, crearon los "susurradores" tubos de cartón transformados plásticamente, que se usaron en la escuela y la biblioteca [12]
- "Itinerarios poéticos en Zaleo" abrieron la escuela un sábado por la mañana a la comunidad

educativa de la escuela con el fin de disfrutar de rincones poéticos y de una performance participada por los padres y madres de la escuela que, entre otros, tendrá como objetivo, la inclusión de las distintas lenguas de las familias del centro.

- El 23 de abril, visitaron la playa, los alumnos del ciclo de primaria del CEIP Asturias. Les recibieron los bibliotecarios junto a la playa. Les recitaron una "nana" de uno de los autores (nombre de calles) que rodean la biblioteca –Rafael Alberti, Miguel Hernández...-- y los niños recitaban la suya mientras dejaban su "botella náufraga" decorada y sus poemas a la deriva.

3. Conclusión

Las exposición de "botellas náufragas" con sus poemas a la "deriva" se fotografían y se recogen estas imágenes en un archivador –memoria. Este se guarda en la biblioteca. El número de participantes no es cuantificable, pero lo cierto es que pueden ser varios miles. Se ha fomentado con esta acción "el capital social" de distrito y se corrobora, con estas actividades culturales, que tanto los centros educativos como culturales son motores de "cohesión social".

La opinión de las familias de la E. I. Zaleo:

"Ha sido una serie de actividades hermosa, que permitía una conexión muy íntima desde la propia infancia, a través de las nanas que nos cantaban, hasta la infancia de nuestros hijos y los demás niños y la de otras familias y el equipo docente. Se han generado complicidades dentro de la comunidad educativa, en particular durante la actividad de "susurros de nanas" en la biblioteca. Me parece un lujo que en la escuela se generen este tipo de actividades, no sólo porque permiten reforzar la sensación de comunidad en adultos y en niños, sino también porque producen un vínculo significativo (y afectivo) con la poesía, que conecta afectos, oralidad y escritura, en una etapa donde justamente se está trabajando un primer contacto con lo textual".

La opinión desde la biblioteca:

"La sociedad actual se caracteriza por fomentar la comunicación, las redes sociales, y el almacenamiento de la información (memoria individual y colectiva). Pero la tecnología carece de emotividad. Este proyecto aúna: las redes sociales, memoria que conforma al individuo y pone en relación entorno familiar, social y cultural. La biblioteca se hace más humana."

---

[1] (2015, abril) Vallecas Va, 13

[2] La definimos este término según El diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo: "Conjunto de normas, redes y organizaciones construidas sobre relaciones de confianza y reciprocidad, que contribuyen a la cohesión, el desarrollo y el bienestar de la sociedad, así como a la capacidad de sus miembros para actuar y satisfacer sus necesidades de forma coordinada en beneficio mutuo..." Recuperado de http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/29 .

[3] Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf .

[4] Molina Blázquez, José (Vallecas Todo Cultura) (2015, abril) Nanas y arrullo en botellas náufragas: arriban a las playas de Vallecas. En: Vallecas Va, 13.

[5]Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1354251754334&idSeccion=1354251476569&language=es&pagename=PortalLector%2FPage%2FPLEC_cor

[6] Se explica el proceso que se lleva a cabo en la biblioteca, Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=PLEC_Generico_FA&cid=1354395134053&language=es&pageid=1343065588761&pagename=PortalLector%

[7] Recuperado de http://vallecasweb.com/ocio-y-cultura/item/vallecas-biblioteca-publica-coros-al-alba-ceip-madrid-sur-exposicion-botellas-150319

[8] Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=PLEC_Generico_FA&cid=1354390034092&language=es&pageid=1343065588761&pagename=PortalLector%

[9] Recuperado de http://www.elsitiodelaspalabras.es/madrid-como-si-fuera-una-cereza-taller/

[10] Recuperado de http://larevistademuga.blogspot.com.es/2015/04/mar-benegas-animacion-la-lectura-en.html

[11] Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=PLEC_Generico_FA&cid=1354419980700&language=es&pagename=PortalLector%2FPLEC_Generico_FA%09-01%26buscador%3D1

[12] Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=PLEC_Generico_FA&cid=1354414676006&language=es&pageid=1343065588761&pagename=PortalLector%

Gestión y evaluación de servicios bibliotecarios para personas con Dislexia: una biblioteca escolar inclusiva desde una perspectiva internacional

Carmen Jorge García-Reyes

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen

El objetivo prioritario de la presente comunicación es dar a conocer los documentos que, propuestos por la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), recogen las últimas directrices para servicios bibliotecarios dirigidos a personas con Dislexia y los conjuntos de indicadores de rendimiento planteados para bibliotecas al servicio de personas con discapacidad para acceder a la lectura impresa. A través del análisis bibliográfico y descriptivo de dichos documentos, dirigidos en principio a las bibliotecas públicas, y de otros recursos considerados clave en este campo, se pretende aportar una perspectiva internacional que pueda servir de marco para la reflexión y la mejora de la gestión y rendimiento de la actual biblioteca escolar en relación a la búsqueda de soluciones que apoyen a un colectivo en frecuente riesgo de exclusión dentro del ámbito académico. En esta línea, la biblioteca escolar, asumiendo la responsabilidad que se les otorga en el sistema educativo para garantizar el acceso equitativo a la información, imprescindible para generar nuevos conocimientos y participar plenamente en la sociedad, debe potenciar la creación de entornos de aprendizaje inclusivos considerando la perspectiva menos médica y más social de la Dislexia, la necesidad de articular modelos de colaboración con distintos agentes del ámbito educativo y profesional y la potencialidad que presentan las tecnologías para ofrecer recursos y servicios informativos de calidad que no sólo ayuden en la creación de estrategias dirigidas a lograr una educación para todos sin discriminación alguna, sino también, promuevan a la vez, y de conformidad con los recientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU, las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Palabras clave: Dislexia; servicios bibliotecarios; directrices IFLA; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); biblioteca escolar inclusiva; indicadores de rendimiento

Keywords: Dyslexia; library services; IFLA Guidelines; Sustainable Development Goals (SDGs), inclusive school library; performance indicators

1. Introducción:

El acceso a la información, uno de los Derechos Humanos básicos, necesario para integrarse y

participar plenamente en todos los órdenes de la vida social, aparece intrínsecamente vinculado con la lectura; competencia que al permitir decodificar la información y facilitar el acceso al conocimiento, adquiere especial significado en una sociedad donde la cultura se imbuye del lenguaje escrito (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2014: 16). Ello convierte en foco de atención prioritario, el despliegue de encuentros y acciones diversas de organismos internacionales y distintos grupos de interés, encaminadas a evitar el riesgo de exclusión social motivada por cualquier tipo de discapacidad lectora que impida el acceso a la información. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2007) o el Informe mundial sobre la discapacidad realizado por la Organización mundial de la Salud (2011), constituyen buenos ejemplos en esta dirección. Junto a ello, aparecen diversas directrices y manifiestos que, especialmente vinculados con el ámbito de las bibliotecas públicas y escolares (vg. UNESCO, 1994; IFLA/UNESCO, 1999), y en constante actualización, inciden en la necesaria función alfabetizadora de la biblioteca y en la necesidad de ofrecer servicios y materiales específicos a aquellas personas que tienen dificultad para utilizar la oferta habitual de la biblioteca; todo ello, a fin de asegurar al segmento poblacional al que dirigen su actuación, el acceso igualitario a la información, el aprendizaje permanente, el desarrollo de la creatividad personal y la capacidad para desenvolverse en la vida como ciudadanos responsables; acciones especialmente relevantes en el campo de actuación de la biblioteca escolar (IFLA, 2015), donde deben adoptarse los compromisos reflejados en el Manifiesto IFLA para Bibliotecas al servicio de personas con discapacidad lectora para acceder al texto impreso(IFLA, 2012a), y por su especial repercusión, tanto los indicadores planteados para evaluar su rendimiento (IFLA, 2012b), como la Guía IFLA de servicios bibliotecarios para personas con dislexia (2014), recientemente revisada, ante la toma de conciencia creciente sobre los efectos que ésta tiene en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el abandono escolar prematuro.

2. Planteamiento y objetivos

La actual relevancia de la dislexia para el ámbito bibliotecario, deriva de la evolución registrada en su conceptualización desde una consideración casi exclusiva en términos médicos a una consideración cada vez más vinculada a una perspectiva social. Desde este enfoque, la dislexia se define, no sin complejidad, como una dificultad específica de aprendizaje (DEA), de base neurobiológica y congénita, que afecta la funcionalidad de la conducta lectora (exactitud, fluidez y velocidad lectora) e impide extraer correcta y eficazmente la información escrita, lo que si bien afecta la adaptación académica, personal y social y suele ir acompañado de problemas de escritura, puede ser contrarrestado por la adopción de medidas adecuadas a las necesidades concretas de las personas disléxicas en su entorno social (IFLA, 2014: 11; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 16). Es en este contexto donde se justifica el planteamiento de la presente comunicación, cuyo objetivo es dar a conocer dos de los documentos anteriormente citados propuestos por la IFLA, la Guía de servicios bibliotecarios para personas con dislexia (IFLA, 2014) y el Manual de indicadores de rendimiento para Bibliotecas al Servicio de Personas con discapacidad lectora (IFLA, 2012b), a fin de aproximar al ámbito bibliotecario escolar de nuestro país la potencialidad que éstos ofrecen para mejorar acciones, servicios y contenidos adaptados a las necesidades de las personas con dislexia, y que son también aplicables a personas con discapacidades lectoras de distinto origen.

3. Metodología y desarrollo

El análisis bibliográfico y descriptivo de los documentos propuestos, metodología utilizada en el desarrollo de la comunicación, permite resaltar la oportunidad de la aproximación al tema desde una perspectiva internacional, destacando:

Por un lado, que se extiende, entre comunidades educativas, decisores políticos, proveedores de servicios de información y bibliotecas, la consciencia en relación a la importancia que la Dislexia adquiere en la población y, dentro del sistema educativo, su consideración como Dificultad específica de aprendizaje (DEA), lo que requiere recursos de apoyo educativo específicos destinados al alumnado con dislexia (siguiendo datos de diversas fuentes como el Instituto de Salud de Estados Unidos, la Asociación Europea de Dislexia o la Red Europea / Española de Información sobre Educación: EURYDICE / REDIE, el 10% de la población presenta dificultades lectoras (2% Dislexia), 4 de cada 5 casos de DEA son de Dislexia y entre el 10 y 15% del fracaso escolar en la enseñanza obligatoria se debe a no tratar a tiempo la Dislexia)

(IFLA, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Por otro lado, que ahora es el momento adecuado para actuar en el entorno de las bibliotecas; en especial, en las bibliotecas escolares donde aumenta el riesgo de considerar falta de competencia intelectual la dificultad lectora. La dislexia es una gran desconocida en un mundo de letras y dado que, a simple vista, no es fácil identificar a una persona disléxica, puede ser difícil comprender que ésta necesite servicios bibliotecarios especiales. Revelador al respecto es el siguiente relato obtenido del libro Resulta que no soy tonto. 13 disléxicos exigen que se les escuche, publicado en 1996 por las bibliotecas suecas de los condados de Eskilstuna, Falun, Gävle y Örebro y citado en el Informe profesional IFLA nº 76, titulado Directrices para los servicios bibliotecarios dirigidos a personas con dislexia:

> [...] giró la pantalla del ordenador hacia mí [...] sólo veía letras, una pantalla llena de letras. ¿Cómo me las arreglaría para leerlas?. [...] ante esta pantalla, no podía ver a qué línea se supone que debía mirar, y no podía iniciar la lectura [...] ni siquiera quería intentarlo, pues eso sólo me pondría nerviosa. De cualquier modo, ya me sentía estúpida. (Nielsen, G. S., & Irvall, B. 2002).

Es en esta dirección donde cobran sentido las acciones IFLA que, enfocadas en las bibliotecas públicas, pueden servir de orientación a las bibliotecas escolares para conseguir bibliotecas inclusivas que apoyen estrategias encaminadas a lograr una educación para todos sin discriminación alguna. Tales acciones, como ya se ha mencionado, se sitúan en línea y en estrecha relación con distintas Declaraciones de Naciones Unidas sobre diversos aspectos: el Acceso igualitario a la información, la Educación para todos, los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Objetivos de Desarrollo del Milenio o, más recientemente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos como Agenda 2030 de Naciones Unidas, y que, aprobada en septiembre de 2015, señala la importancia de la Educación de calidad como cuarto objetivo (Naciones Unidas, 2015)

Figura 1



Fuente: Naciones Unidas, 2015. Recuperado en http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Los objetivos generales planteados por IFLA para las bibliotecas al servicio de personas con discapacidad lectora buscan:

- Proporcionar acceso a los recursos, materiales y formatos que cubran las necesidades específicas de las personas con dicha discapacidad y potenciar y comprometerse con su acceso a la información
- Producir recursos y materiales accesibles de forma actualizada
- Cooperar y colaborar con los grupos y las instituciones oportunas a nivel local, regional, nacional y / o internacional, y coordinar esfuerzos, con el fin de apoyar las necesidades de información de las

personas con discapacidad lectora (copyright, open access)
- Adoptar tecnologías innovadoras para mejorar los servicios de la biblioteca destinados a ellas.

En este ámbito bibliotecario, aparecen como principales hitos en el impulso IFLA, los siguientes (Nielsen, G. S., & Irvall, B. 2002; IFLA, 2014).

- Congreso IFLA 1997 Copenhague: El acceso a la información: servicios para las personas con dislexia
- Congreso IFLA 1999 Bangkok: La dislexia está por todas partes. Qué hace tu biblioteca al respecto?
- 2001: Directrices para los servicios bibliotecarios dirigidos a personas con Dislexia
- 2012: Manifiesto IFLA para las bibliotecas al servicio de las personas con discapacidad lectora (IFLA, 2012a), suscrito por UNESCO en 2013
- 2014: IFLA Guidelines for Library Services to Persons with Dyslexia - Revised and extended (Proyecto conjunto de las Secciones IFLA: Library Services to People with Special Needs (LSN) y Libraries Serving Persons with Print Disabilities (LPD) (IFLA, 2014)

Esta última guía de 2014, constituye uno de los objetos de análisis fundamental de la presente comunicación, cuyos rasgos más significativos son:

- Ser una revisión ampliada de las anteriores Directrices dirigida a Bibliotecas Públicas y adaptadas a los cambios registrados en todos los órdenes de la Sociedad del Conocimiento (también aplicables a Bibliotecas escolares)

- Haber sido realizada en conjunción con expertos internacionales, asociaciones de dislexia, profesionales de la información y bibliotecarios con experiencia directa en este tipo de servicios

- Ofrecer una nueva actitud hacia las personas disléxicas aportando ideas, ejemplos y sugerencias sobre cómo reconocer a los usuarios de la biblioteca con Dislexia, cómo acercarse a ellos y cómo mejorar los servicios de la biblioteca con modos alternativos de acceso a la lectura y escritura

La guía se articula en distintas secciones: una introducción, seis capítulos, una lista de comprobación de temas e ideas (checklist), un glosario, un conjunto de referencias bibliográficas por secciones y dos anexos: mejores prácticas y materiales diversos con información adicional y recursos específicos (base de conocimiento).

Los capítulos de la guía tratan los siguientes aspectos:

1)  Sobre la Dislexia: intenta clarificar el concepto de Dislexia aportando distintas definiciones (Asociación Europea y Británica de dislexia, Asociación Internacional de la dislexia) y explica los desafíos que presenta la lectura para las personas con esta discapacidad lectora, cuyas principales dificultades se vinculan con algunas habilidades lingüísticas (procesamiento fonológico - déficit en las habilidades de deletreo), con la reproducción de estímulos gráficos asociados a letras, y con la decodificación lectora (reconocimiento fluido de las palabras), lo que provoca falta de fluidez en la lectura, errores que pueden afectar la comprensión y déficit en el procesamiento de la información, por lo que necesitan apoyo educativo específico (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

2)  Aspectos legales y copyright: se dedica al contexto legislativo y copyright, focalizándose en la forma de préstamo en función de las excepciones de derechos de autor dirigidas a las personas con discapacidad lectora que no pueden acceder al texto impreso en condiciones habituales, y en la colaboración con editores para proveer servicios específicos en este campo[1].

3) 

Servicios de biblioteca de apoyo a las personas con Dislexia: se centra en diversos aspectos:

- Derecho a la lectura / Responsabilidad por la Inclusión
- Necesidad de cooperación con agentes críticos
- Comunicación de lo que la biblioteca puede hacer para que puedan acceder a los materiales impresos incluyendo el uso de tecnologías de lectura
- Localización central de materiales de lectura fácil[2] y Tecnologías específicas, considerando símbolos de lectura fácil y pictogramas
- Materiales específicos de la colección y criterios de selección (libros de lectura fácil combinados con CDs o DAYSY Books)[3].
- Website ...
- Marketing dentro y fuera de la biblioteca (clubs lectura, eventos concretos, relaciones con otros tipos de bibliotecas)

4)  Personal de Biblioteca: resalta la importancia del personal en el contacto directo con las personas con dislexia, del que depende que éstas tengan una experiencia positiva en la biblioteca. Los apartados que trata se vinculan con:

- Sensibilización / Pensamiento inclusivo / Empatía>
- Responsabilidad>
- Nuevas funciones: My personal librarian
- Necesidad de formación específica de bibliotecarios en titulaciones oficiales
- Aprendizaje a lo largo de la vida - conocimientos compartidos (compañeros de trabajo, colegas)
- La planificación estratégica de los servicios específicos contando con la participación de personas con dislexia
- Comportamientos esperados en servicios concretos

5)  Contenidos: Se preocupa por el suministro de contenidos y de dispositivos especializados para dar servicios a personas con dislexia, destacando la importancia que en este proceso tiene el modo en que el contenido es escrito y hecho disponible, presentado o comunicado:

- Materiales impresos: recomendaciones sobre tipos de letra, tamaño, espacio y diseño para presentar la información en forma impresa o en pantalla de manera amigable para las personas con Dislexia
- Materiales de lectura fácil reforzados por la lectura electrónica: tipo de fuente, tamaño y contraste de color adaptados – Creación siguiendo IFLA Guidelines for easy-to-read materials, 2010 (2ª ed.)
- Libros de Audio: CDs, archivos MP3, DAISY talking books
- Información Digital y ebooks
- Talking books de texto sincronizado con audio (voz sintetizada o humana)
- Multimedia books (texto, audio e imágen- DAISY multimedia), Vídeos....

6) Dispositivos de lectura y adaptaciones tecnológicas(tecnología de asistencia): describe distintos tipos de dispositivos y tecnologías para ayudar a las personas con dislexia a leer, escribir y acceder a la nformación, incidiendo en la necesidad de integrar la tecnología en estrategias de apoyo destinadas a fomentar la confianza y aumentar el placer de la lectura:

- Soluciones diversas: equipos de audio / video, dispositivos mnemotécnicos, móviles, tablets...
- Software TTS (lector de pantalla que convierte el texto digital en voz sintétizada)
- Dispositivos y software para reproducción de libros DAISY
- E-readers /software específicos Dislexia ...

La Lista de comprobación (Checklist), por su parte, recoge en forma de resumen los contenidos que, tratados en la guía, pueden inspirar el suministro de servicios de biblioteca a personas con dislexia.

Figura 2. Cheklist de la Guía servicios bibliotecarios para personas con dislexia



Fuente: IFLA, 2014. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/lsn/publications/dyslexia-guidelines-checklist.pdf

En relación al Manual de indicadores clave de rendimiento para bibliotecas al servicio de personas con discapacidad lectora, elaborado conjuntamente por la Sección de Estadística y Evaluación y la Sección de Bibliotecas al servicio de las personas con discapacidad lectora para acceder al texto impreso de la IFLA (2012b), cabe señalar que se basa en la segunda edición de la Norma 11620 de Indicadores de rendimiento bibliotecario, publicada en 2008 y aplicable a bibliotecas públicas y escolares, cuya estructura sigue de cerca.

El manual analizado, al igual que la norma 11620 (de la que hoy existe una tercera versión: ISO 11620: 2014), incorpora el modelo Balanced Scorecard o Cuadro de Mando Integral; modelo procedente del ámbito empresarial que permite articular, basado en indicadores, el sistema de evaluación de una organización desde cuatro perspectivas, Financiera, Clientes, Procesos internos e Innovación y Aprendizaje (Kaplan y Norton, 1996; Jorge García-Reyes, 2002). Estas cuatro dimensiones del modelo original, se adecúan a las necesidades de las bibliotecas, transformándose en cuatro ejes de evaluación concretos, donde

se ubican hasta un total de 45 indicadores de rendimiento: a) Recursos, acceso e infraestructura, b) Uso, c) Eficiencia y d) Potencial y Desarrollo (Albelda Esteban, B, Pérez Morillo, M., Romero Garuz, S. y De la Mano González, M., 2014).

El manual busca normalizar los indicadores de las Bibliotecas al servicio de las personas con discapacidad lectora, a efectos de que puedan establecerse procesos de Benchmarking, y alerta de la no aplicación mimética de los indicadores, así como de su adopción dentro del marco de actuación específico de cada biblioteca. Incorpora además definiciones adicionales a las utilizadas en la Norma ISO 11620, tales como Documento en Formato accesible (aquel producido, registrado o almacenado en formato accesible para personas con discapacidad lectora) o Persona con discapacidad lectora (incluyendo las personas disléxicas) y aconseja la recogida de datos por año fiscal para poder establecer comparaciones e identificar tendencias.

En relación a los indicadores, instrumentos necesarios en todo sistema de medición del rendimiento para poder evaluar la actuación organizativa, poniendo en relación tabulaciones estadísticas, el manual presenta dos Anexos. El primero de ellos, Anexo A, recoge los datos estadísticos necesarios para conformar los indicadores, agrupados en Colección, Finanzas, Personal y, Usuarios, Uso y Servicios. El segundo anexo, Anexo B, presenta los indicadores organizados en torno a 4 ejes, apenas variantes de los utilizados en la Norma ISO: 11620: Recursos, Uso – Enfoque al usuario, Eficiencia y Desarrollo. La Figura 3, muestra un ejemplo de Datos estadísticos pertenecientes al grupo Colección. La Figura 4 ofrece una visión general de los indicadores propuestos en los distintos ejes. La Figura 5, finalmente, presenta un ejemplo desarrollado de uno de los indicadores, con su correspondiente objetivo, definición y cálculo.

Figura 3. Ejemplo de Datos estadísticos referido al grupo Colección

DC: Collection		
DC1	**Number of unique titles in the collection (irrespective of format)** *Note: Includes all titles accessible to users irrespective of their format. Titles accessible in several formats should be counted only once.*	
DC2	**Number of unique titles in the electronic collection** *Note: Subset of DC1 including all materials accessible online for download or streaming. Materials on CD-ROM, DVD and other "physical" carriers are excluded.*	

Fuente: IFLA, 2012b. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-print-disabilities/publications/performance_indicators_lpd_final_2012-10-31.pdf

Figura 4. Visión general de los indicadores propuestos

B.1 Overview

R1	New Book Titles Available in Accessible Format as a Percentage of Total Corresponding Publishing Output	To assess the recency and variety of the library collection as compared to the relevant publishing output
R2	Total Number of Titles Acquired or Produced for the Collection per Active Borrower	To assess to what extent the library is able to serve the users' need for recent literature and information
R3	Percentage of Unique Titles in the Library Collection that are Available Online	To assess to what extent the library provides remote access to its collection.
R4	Total Acquisitions Expenditure per Active User	To assess the financial resources spent by the library to provide its collections to potential users.
U1	Turnover of New Documents	To assess to what extent documents recently added to the collection have been used
U2	Percentage of Stock Not Used	To assess the amount of physical and electronic documents in the collection not used during a specified period. The indicator may also be used to assess the fit of the collection to the requirements of the population to be served.
U3	Number of Loans per Active Borrower	To assess the rate of use of the library collection by its users. May also be used to assess the quality of the collections and the library's ability to promote the use of the collection
U4	Number of Content Units Downloaded or Streamed per Active User	To assess whether users find items of interest in the library's electronic resources
U5	Number of Information Contacts per Active User	To assess the need of users for personal information and assistance
U6	Percentage of Population Reached	To assess the success of the library in reaching its population to be served
U7	Customer satisfaction	To assess the degree to which users are satisfied with the library services as a whole or with different services of the library

E1	Median Time for Document Production	To assess whether the library's production procedures are effective as to speed
E2	Median Time to Produce Materials by User Request	To estimate the time required to produce requested titles in an accessible format.
E3	Average Cost per Title Produced	To assess the average cost of producing title in accessible format
E4	Acquisitions Expenditure per Document Acquired	To assess the average acquisitions cost of documents in accessible format which are not self-produced.
E5	Cost per Active User	To assess the cost of the service of the library related to the number of users.
E6	Percentage of New Active Users	To assess the success of a library to extend its user base
D1	Percentage of Expenditure for Information Provision Spent on the Electronic Collection	To assess the extent to which the library is committed to building an electronic collection.
D2	Expenditure on Infrastructure as a Percentage of Total Library Expenditure	To assess the extent to which the library is committed to building an electronic collection.
D3	Expenditure on Staff Training as a Percentage of Total Operating Expenditure	To assess the library's effort to qualify and develop its human resources
D4	Percentage of Staff in Cooperative Partnerships and Projects	To assess the library's local, regional, national and international cooperation and therewith the library's importance in and impact on the library world.
D5	Expenditure on Promotion and Outreach of Services as a Percentage of Total Operating Expenditure	To assess the financial effort the library puts in marketing its services

Fuente: IFLA, 2012b. Recuperado de:http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-print-disabilities/publications/performance_indicators_lpd_final_2012-10-31.pdf

Figura 5. Ejemplo desarrollado de indicador

B.2.1 Resources

R1 New Book Titles Available in Accessible Format as a Percentage of Total Corresponding Publishing Output
OBJECTIVE: To assess the recency and variety of the library collection as compared to the relevant publishing output. DEFINITION: New book titles available in accessible format divided by the total corresponding publishing output and multiplied by 100: R1 = DC6 / DC7 *100 where DC6 = New book titles accessible in the collection DC7 = New book titles published

Fuente: IFLA, 2012b. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-print-disabilities/publications/performance_indicators_lpd_final_2012-10-31.pdf

4. Conclusiones

La responsabilidad de la biblioteca escolar como agente de mediación educativa y de formación en el aprendizaje y desarrollo de las competencias básicas que, en el futuro, harán viable la plena participación en la sociedad de su comunidad de usuarios, la obliga a comprometerse, de forma consciente, con aquellas personas que poseen algún tipo de discapacidad para la lectura de texto impreso, puesto que la lectura y la comprensión lectora, en nuestra sociedad imbuida del lenguaje escrito, se convierte en el instrumento necesario para poder construir significados a partir de la interacción con el entorno, materiales y servicios que la biblioteca suministra. La aproximación a las tendencias internacionales en esta materia, a la luz de lo expuesto, pueden servir no sólo para crear el marco de reflexión que la biblioteca escolar necesita para no olvidar a un colectivo en frecuente riesgo de exclusión, el afectado por la dislexia, sino también, para conocer directrices que puedan dirigir servicios y acciones específicas a dicho colectivo con una connotación más social que médica, concienciar de la importancia de crear equipos de trabajo interdisciplinares para construir estrategias inclusivas en apoyo de una educación en condiciones de igualdad sin discriminación alguna, y, finalmente, poner en valor el propio servicio de biblioteca escolar para todos, mejorando su funcionamiento al apostar por instrumentos evaluativos que ayuden a crear la cultura de evaluación necesaria para identificar, siempre, áreas posibles de mejora.

Referencias Bibliográficas

Albelda Esteban, B, Pérez Morillo, M., Romero Garuz, S. y De la Mano González, M. (2014). Nuevos instrumentos para la evaluación de bibliotecas: la normativa internacional ISO. Marta de la Mano González, coord. Madrid: AENOR.

Health Organization. (2011). World report on disability. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA. (2012a). IFLA Manifesto for libraries serving persons with a print disability. Recuperado de: http://www.ifla.org/publications/ifla-manifesto-for-libraries-serving-persons-with-a-print-disability?og=72

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2012b). Key Performance Indicator Handbook for Libraries Serving Print Disabled People. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-print-disabilities/publications/performance_indicators_lpd_final_2012-10-31.pdf

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA. (2014). IFLA Guidelines for Library Services to Persons with Dyslexia – revised and extended. Recuperado de: http://www.ifla.org/publications/node/9457

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2015). IFLA School Library Guidelines.2nd rev. ed. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

ISO 11620: 2014. Information and documentation – Library performance indicators. Información disponible recuperada de: http://www.iso.org/iso/home/store/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=56755

Jorge García-Reyes, C. (2002). Los indicadores de rendimiento como guía de la gestión: Aportaciones del Balanced Scorecard a las bibliotecas. En Forinf@, 17, 6-19. Recuperado de: http://lemi.uc3m.es/est/forinf@/index.php/Forinfa/issue/view/25

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (1996). The Balanced Scorecard: translating strategy into action. Harvard Business School Press. Boston: MA.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Madrid: Ministerio Naciones Unidas (2015). Objetivos e Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de: http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Nielsen, G. S. & Irvall, B. (2002).Directrices para los servicios bibliotecarios dirigidos a personas con dislexia. La Haya: IFLA Headquarters. (IFLA Professional Reports; 76). Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/f8/fdo24699/directrices_servicios_bibliotecarios_dislexia_1.pdf

United nations (UN).(2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Recuperado de: http://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).(1994). Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122so.pdf

---

[1] Destacamos en este apartado la relevancia del Tratado de Marrakech por el que se facilita a las personas con discapacidad visual y a las personas con dificultad para acceder al texto impreso, el acceso a las obras publicadas. Dicho tratado fue adoptado el 27 de junio de 2013 por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). Para mayor información, consultar la dirección:http://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/

[2] El término lectura fácil hace referencia a la adaptación lingüística de libros existentes o libros escritos para personas con trastornos de la lectura realizados siguiendo pautas convenidas (IFLA, 2014: 43)

[3] DAYSY (Digital Accessible Information System) es un consorcio de organizaciones comprometidas con la creación de productos (libros hablados, textos sicronizados con audio, reproductores específicos ...) que buscan mejorar la forma de leer y publicar de todo el mundo; productos que se realizan de acuerdo a una norma específica, conocida como norma DAYSY, y que hacen la presentación multimedia accesible muy útil para las personas con problemas lectores. (IFLA, 2014:43). Para mayor información, consultar la dirección: http://www.daisy.org/

Sueños lectores compartidos hechos realidad: la biblioteca escolar. C.E.I.P- S.E.S-A.A. "La paz". Albacete

Eva Leal Scasso

Maestra de Educación Infantil

evascasso@hotmail.com

Mª José Nortes Ruipérez

Profesora ámbito científico-tecnológico

mjnortes@gmail.com

María Marín Sánchez

Maestra de Educación Primaria y Especialista Inglés

mery_ms83@hotmail.com

Ana Rosa Cabañero Tobarra

Profesora ámbito lingüístico

anacabanerotobarra76@gmail.com

Juan Manuel Herráez Plaza

Conserje del CEIP.SES.AA. La Paz, Albacete.

juanmaherra@hotmail.com

Ana Belén Medrano Martínez

Profesora de Tecnología

anabelenprofetecno@gmail.com

Resumen:

El propósito de la presente comunicación es dar a conocer el trabajo del colegio que pone en marcha el proyecto educativo de "Comunidad de Aprendizaje" (INCLUD-ED) [1] basado en la aplicación de actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos, las Tertulias Literarias Dialógicas, las comisiones y el aprendizaje dialógico (FLECHA, R.) para así facilitar el éxito escolar de todos. La comisión de biblioteca actúa como una forma de organización y como un modelo de inclusión. En nuestro colegio, la biblioteca se convierte en un espacio donde interaccionar y de máximo aprovechamiento educativo. Donde se realiza una metodología y un trabajo: comunitario, inclusivo y dialógico. Donde participan todos, incluyendo a familiares y voluntarios. Por lo que las actuaciones de éxito, no solo tienen influencia dentro del centro, sino que además tienen un impacto en los hogares ya que las familias ven lo que los niños aprenden y valoran más el colegio.

Palabras clave: Plan de lectura; escritura e investigación de la Biblioteca escolar; Proyectos documentales y aprendizaje basado en proyectos; Comunidad de Aprendizaje; estrategias de éxito; aprendizaje dialógico; comunidad educativa.

Abstract:

The purpose of this communication is to make public the work developed as part of the educational project of Learning Communities based on the dialogic learning and the application of successful educational actions such as Interactive Groups, dialogic literary circle, and commitees; so as to facilitate the educational success for all children. The Library Committee works as a form of organization and as an inclusive model. In our school, the library becomes an interaction space which provides the biggest possible benefit. It is a place where we apply a methodology based on a community, inclusive and dialogical work. Everybody can participate, including families and volunteers. Therefore the successful actions not only have influence inside the school, , but have also an impact at homes as families see what children have learnt and tend to value school in a more positive way .

Keywords: School library Reading; writing and investigation plan; Documentary projects and Project based learning; Learning communities; successful actions; dialogical learning; educational community.

1. Introducción

El CEIP-SES-AA "LA PAZ" en Albacete lleva 10 años siendo un referente en España y Europa por su modelo educativo, impuesto por la Administración para una zona de la ciudad en situación de exclusión social desde los años 70 del pasado siglo. El profesorado que aquí imparte clase, presenta un proyecto para poder ser admitido y es evaluado cada año. Eso significa que estamos en un proyecto que conocemos y queremos y que además, defendemos para poder continuar en él.

Además de ser un profesorado que sabe dónde está y las carencias de su alumnado o las deficiencias de su entorno, apostó desde el principio por tener una biblioteca escolar viva. Para ello, la formación ha desempeñado el papel más importante pues se ha puesto encima de la mesa lo que cada uno puede aportar y se ha compartido. El saber compartido ha derivado con el paso de los años, en un proyecto muy importante dentro de la vida del centro.

Los proyectos documentales llevan haciéndose en las aulas desde hace 5 cursos y como la intención

final del ABP es crear un "LIBRO GIGANTE" para la exposición del Día del Libro que se celebra en una zona muy céntrica de Albacete, es en este tipo de Dosier dónde se puede apreciar la evolución del alumnado. En él participan todos los miembros de la comunidad educativa incluyendo a maestros y familiares, con la realización de una página o varias del libro y que son el resultado de la investigación y búsqueda de información que llevan realizando sobre un tema común en todas las aulas desde principios de curso. En el libro, debe quedar reflejado lo aprendido durante el curso, mediante la creación y elaboración de textos (donde se ha observado una notable mejoría y calidad en la elaboración) y con contenidos de carácter multidisciplinar (tecnología, informática, expresión artística...).

2. Planteamiento y objetivos de la experiencia

Nuestro objetivo es dar respuesta a la comunidad educativa de nuestro barrio con un P.L.E.I.B. (plan de lectura, escritura e investigación en bibliotecas escolares) que les permita desarrollar las competencias básicas para vivir en la Sociedad de la Información y la Comunicación.

Y que se concretaría en un objetivo general para todo el proyecto: Reflejar en nuestro nuevo Proyecto Educativo la importancia de la formación lectora de los alumnos y de su formación como usuarios de diversas fuentes de información. Todo ello mediante un plan de lectura, escritura, investigación y utilización de la biblioteca, reflejando la importancia de capacitar a los alumnos para el aprendizaje autónomo.

Los objetivos específicos que vamos a intentar conseguir con la puesta en marcha de este proyecto, serían:

- Mejorar la catalogación de la BE.
- Conseguir los recursos necesarios para una BE atractiva y dinámica.
- Dedicar sesiones de formación para el profesorado y para los miembros de la comisión (de uso de la BE y sus recursos para utilizarla autónomamente y con su alumnado).
- Conseguir la apertura de la BE durante los recreos (como una opción más de descanso y el ocio).
- Abrir una nueva brecha de formación en dinámicas de Animación a la Lectura con familiares.
- Investigar junto con la Comisión TIC, nuevas formas de trabajo entre las etapas y con los familiares mediante ABP (Aprendizaje basado en proyectos).

El principal inconveniente es que es inexistente o desconocida la legislación en bibliotecas escolares en Castilla La Mancha y para el resto del territorio español varía mucho de una comunidad a otra (Miret, 2011). Además, existe el riesgo de que las bibliotecas desaparezcan con la nueva ley de educación pero hasta que ese momento llegue, la idea es seguir transformando la vida de un barrio desde la biblioteca escolar, utilizando estrategias de éxito (Flecha, R.) que permitan a nuestro alumnado adquirir las competencias básicas para vivir en la sociedad de la información. Para ello, cada año desarrollamos el PLEIB de centro con una temática concreta que se desarrolla mediante Proyectos Documentales Integrados donde la búsqueda y tratamiento de la información es el motor principal.

Nuestra biblioteca escolar tiene una organización distinta porque al ser CA (Flecha, R.) necesitamos responder a nuestras necesidades y éstas son:

- Dar respuesta a las estrategias de éxito como las TLD (tertulias literarias dialógicas).
- Incluir un espacio para realizarlas con sus propias normas.
- Incluir una ubicación de los libros clásicos para TLD (tertulias literarias dialógicas).
- Incorporar la Zona de familiares para darles respuesta a sus motivaciones e intereses lectores.
- E incluir la zona de Hemeroteca para tener acceso a todo tipo de recursos que de otra forma, no conseguirían.

Metodología y desarrollo de la experiencia

En este centro, la biblioteca, a diferencia de otros colegios es una estrategia de inclusión social. La biblioteca escolar del CEIP la Paz, es un espacio de integración, convivencia y recursos, que cumple un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Mediante la utilización de esta

metodología, se consigue una educación igualitaria, donde todos los niños desarrollan al máximo sus capacidades y donde encuentran una educación de calidad. El modelo de comunidad de aprendizaje permite que trabajemos en equipo e incluya a familiares, por lo tanto, en la biblioteca incluimos maestros y miembros de la comunidad educativa. Lo más importante a destacar como biblioteca escolar, y como equipo multidisciplinar de la biblioteca, dentro de nuestras bases del plan lector, es la innovación que ha realizado la comisión de la biblioteca, ya que en sus propuestas de mejora ha incluido la formación de profesorado, familiares y miembros de la comunidad escolar, como el conserje. De esta manera, todo el mundo ha trabajado en la misma línea, siguiendo las mismas pautas en la metodología y el desarrollo o la elaboración del proyecto documental integrado.

De acuerdo a la metodología organizativa de una comunidad de aprendizaje (FLECHA, R.), el claustro de profesores se organiza y trabaja en comisiones. Durante el primer claustro de Septiembre, el profesorado selecciona la comisión a la que quiere pertenecer. Se intenta que sean mixtas y que estén representados todos los niveles educativos. En este curso, la comisión de biblioteca, se formó con 6 miembros del claustro: la coordinadora de educación infantil, 2 maestros de educación primaria, dos de secundaria, el conserje y un familiar. La comisión, se reúne semanalmente y entre otras actividades deciden el desarrollo del Plan Lector.

- Desde la Comisión de Biblioteca se comunica al claustro de profesores cuál ha sido el tema elegido para el Plan Lector a nivel provincial. En el curso 2014-2015 el tema elegido ha sido "Detectives y Misterios".
- La comisión de biblioteca es la encargada de formar al claustro y al resto de la comunidad educativa sobre las bases y la metodología usada en el plan lector.
- Los ciclos eligen los libros que se van a leer y que actuarán como eje del Plan Lector.
- Cada ámbito decide qué actividades se van a realizar posteriores a la lectura.
- En la última fase cada grupo realiza una hoja del Libro Gigante. En esa hoja se verá reflejado el trabajo realizado en clase durante el curso.
- Puesto que la Comisión de Biblioteca es mixta, los familiares están implicados desde el primer momento en el trabajo realizado.
- Se evalúan las actividades.

Uno de los grandes logros que hemos obtenido, con esta metodología, es el desarrollo y la mejora de todas las competencias en el alumnado dentro del proyecto de comunidad de aprendizaje (CA), especialmente, a lo referido al tratamiento de la información y la elaboración de diferentes tipos de documentos. El mejor ejemplo de elaboración en nuestro centro, es la creación del "Libro Gigante". Esta metodología, incluye siempre a toda la comunidad educativa del centro y es donde se desarrollan todas las competencias.

Los productos o actividades que salen de la BE son de centro, con sus familiares y voluntariado; priorizando las nuevas tecnologías, respondiendo así a la creación de altas expectativas para nuestro alumnado.

El tema a investigar surge tras la lectura de un libro que nos plantea una situación-problema. Y tras realizar un contraste de opiniones entre maestros y una lluvia de ideas entre todos los miembros de la comunidad educativa, se aceptan y consensuan hasta ser asumido como propio por los alumnos [2].

Dicha temática se coordina con la Biblioteca Pública del Estado de Albacete y desde ella se convoca el Certamen provincial de Libros Gigantes que finaliza con la exposición durante la Fiesta del Libro (23 de abril) [3]

Figura 1. Ejemplos de carteles para temáticas (Leal, 2013).



Para hacer una investigación debemos seguir 3 pasos [4]:

1. Buscar información: dónde podemos buscar, a quién preguntar, cómo leer,...
2. Investigar sobre esa información: leer la información en libros, revistas, páginas de internet,... comprendiendo lo que leemos y tomando notas, resumiendo, dibujando, cogiendo fotos,...
3. Comunicar ese conocimiento: poner con nuestras palabras lo que hemos aprendido en un trabajo que vamos a enseñar a los demás

Cuando hemos pensado entre todos cómo podemos elaborar el plan lector y dónde podíamos recoger la información y datos, nos planteamos tres preguntas:

- ¿Con qué? Con libros, ordenador, revistas, folletos,...
- ¿Con quién? Con los maestros, bibliotecarios, veterinarios, granjeros, padres y madres.
- ¿Dónde? En Internet, en la biblioteca, en una granja y en una clínica veterinaria.

A continuación, analizamos todos los materiales que disponemos para así extraer la información que necesitamos.

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Forman a las personas en primer lugar para ser y, desde ahí, para poder hacer.

La nueva ley de educación establece siete competencias clave:

- Comunicación lingüística CL
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología CMCT
- Competencia digital CD
- Aprender a aprender AA
- Competencias sociales y cívicas CSC
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor SIEE
- Conciencia y expresiones culturales CEC

Al proponernos trabajar con los alumnos en un proyecto integrador como éste, permitiremos que se pongan en marcha capacidades y competencias de todo tipo. Entre otras:

Competencia en comunicación lingüística:

- Expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias... de forma coherente, ordenada y clara.
- Comprender textos orales y escritos en lengua castellana y textos breves y más sencillos en lengua inglesa.
- Identificar ideas, diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos.
- Interpretar mensajes no explícitos.
- Leer en voz alta o silenciosa de forma eficaz.

- Realizar composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible.
- Leer de forma habitual y disfrutar leyendo.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

- Trazar e interpretar planos y croquis puede ser una competencia de interés en la resolución de misterios y "asuntos detectivescos".
- Usar métodos de reflexión matemáticos que se aplican para la resolución de problemas y que también son aplicables a la investigación de enigmas.
- Realización de diferentes pruebas que nos permitan llegar a una conclusión

Competencia digital:

- Buscar, localizar, organizar y comunicar información en medios digitales para dar respuesta a sus tareas, de manera crítica y sistemática.
- Utilizar las tecnologías de la información y comunicación como soporte para sus tareas.
- Navegar por Internet; comunicarse con herramientas digitales (blogs, correo,...).

Competencia para aprender a aprender:

- Organizar la información.
- Revisar el trabajo realizado para mejorarlo.
- Presentar los trabajos con orden y limpieza.
- Analizar situaciones problemáticas estableciendo relaciones causa- efecto, buscando alternativas y tomando decisiones.
- Ser capaz de trabajar en equipo, sacar partido de su participación en grupos heterogéneos y de compartir lo aprendido.
- Ser autónomo: organizar su aprendizaje, evaluar su propio trabajo y, si fuera necesario, ser capaz de buscar asesoramiento.

Competencia social y cívica:

- Compartir materiales comunes y personales.
- Colaborar en el cuidado de los materiales y en la limpieza del entorno.
- Participar de forma cooperativa con sus compañeros/as en la realización de tareas.
- Rechazar de forma activa cualquier tipo de marginación y discriminación
- Expresar y comprender puntos de vista diferentes.
- Respetar la diversidad de valores que pueden aparecer en los textos sobre el tema-eje del proyecto.
- Tomar decisiones compartiendo responsabilidades en el grupo.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

- Llevar sus ideas a la práctica, planificar la acción, llevarla a cabo y concluirla en colaboración con los demás. El fin es alcanzar objetivos poniendo en marcha la creatividad, la innovación, asunción de riesgos y capacidad de gestión.
- Ser flexible a la hora de abordar nuevas tareas y aceptar iniciativas.

Conciencia y expresión cultural:

- Contribuir a la conservación de su patrimonio cultural.
- Utilizar las diferentes técnicas artísticas como lenguajes para comunicarse.
- Saber utilizar el color, forma, materiales, música, ritmo, expresión poética,...
- Mostrar una actitud abierta a la diversidad de las expresiones culturales.
- Apreciar y disfrutar las obras de artes literarias, escénicas o cualquier otra manifestación artística y cultural.

Un profesorado formado, es un profesorado preparado para generar sus propios recursos. En nuestro

centro, hay PDIs en todas las aulas, aula Althia en perfectas condiciones, que mezclados con las estrategias de éxito (Grupos Interactivos, Asambleas y Tertulias Literarias Dialógicas) nos abren un mundo nuevo de posibilidades para enseñar y aprender. Por lo tanto, los proyectos de investigación que parten de la Comisión de Biblioteca son un excelente instrumento para trabajar y generar nuevos recursos.

Figura 2. Línea temporal del proyecto. (Medrano, A. 2014)



Tabla 1 – Cronograma del proyecto (Leal, E. 2014)

SEPTIEMBRE	• Revisión inicial del proyecto y su diseño. • Organización y formación de la comisión de biblioteca.	CREAR GRUPO DE INVESTIGACIÓN: nuevas formas de trabajo entre las etapas y con los familiares, mediante ABP
OCTUBRE Día de las bibliotecas	• Formación de usuarios (profesorado	Formación y Aprendizaje basado en proyectos (ABP
NOVIEMBRE	• Formación de usuarios (profesorado y alumnado)	Formación ABP
DICIEMBRE	• Formación de	Formación

	usuarios alumnado. • Valoración y ajuste del proyecto.	ABP
ENERO	• Formación Literatura infantil y juvenil. (Docentes)	Investigación entre etapas
FEBRERO Carnaval literario	• Formación Literatura infantil y juvenil. (Familiares)	Investigación entre etapas
MARZO Día de la Narración Oral	• Formación TIC y habilidades documentales • Valoración y ajuste del proyecto.	Investigación con las familias.
ABRIL Día del Libro	Formación Literatura infantil y juvenil.	Investigación con las familias.
MAYO	Formación TIC y habilidades documentales	Recopilación de recursos
JUNIO	Evaluación	Evaluación

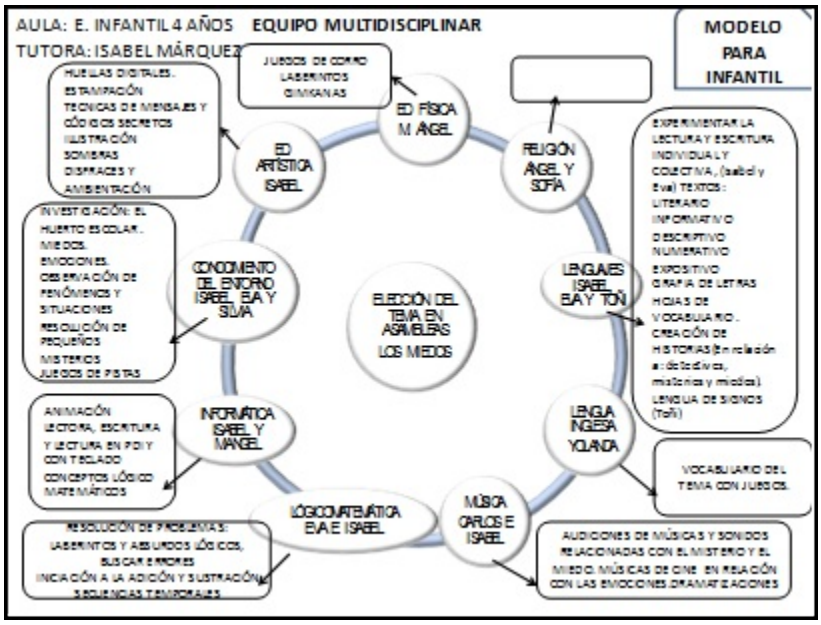
1) Durante los meses de enero y febrero los alumnos comienzan a elaborar sus actuaciones para el Carnaval Literario.

Figura 4. Ejemplo de actuación Carnaval Literario de Educación Infantil (http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es)



2) Al final, se crea un fichero compartido con otros centros donde se incluyen todos los recursos y materiales elaborados desde Infantil hasta Secundaria por todos los maestros [5]

Figura 5. Organigrama del proyecto Ejemplo de Educación Infantil (Márquez, I. 2015)



En Primaria, se han planteado conocimientos relacionados con el proyecto, en todas las áreas.

En el área de Lengua: Para mejorar la Expresión oral se realizan descripciones jugando al ¿Quién es quién?, con la escucha de relatos cortos de misterios, juegos de palabras (para la gramática), investigación sobre los miedos y las emociones, las adivinanzas y a través de la elaboración de hipótesis a partir de pistas de cartas o mensajes secretos elaborados por los alumnos. Y para la Expresión escrita, se buscan palabras secretas, juegos de palabras, adivinanzas, frases cortas, se utiliza vocabulario para la creación de historias y se experimenta la escritura antigua (tipografía, huellas, códigos secretos...). Se han realizado talleres de animación a la lectura donde descubrían misterios, realizaban talleres sobre huellas dactilares, completaban una plantilla de recogida de datos...

Se leen libros en tertulias para tratar de descubrir nuevos misterios en los libros. Después de las tertulias, como premio a los compañeros, se les leía un álbum ilustrado o se les regalaba un poema plastificado. Se elaboró el proyecto del libro "Cuando nace un monstruo" (Sean Taylor Ilustrado por Nick Sharratt, 2006), trabajando una técnica de animación a la lectura de Gianni Rodari llamada el binomio fantástico.

Se crearon grupos interactivos con diferentes actividades motivadoras como elaborar historias a partir de dados con imágenes o narrar una historia a partir de la escritura de dos palabras. Además de confeccionar el libro gigante en los grupos interactivos y en plástica. Se ha utilizado un maletín o una caja

misteriosa con herramientas de trabajo de un detective en donde se escondían objetos misteriosos que los alumnos debían tratar de descubrir qué son.

En Matemáticas, mediante la elaboración de acertijos en los grupos interactivos, la resolución de problemas, la investigación de los números escondidos, realización de laberintos, puzles, secuencias y series. Además de trabajar la lógica mediante la búsqueda de errores y de encontrar las diferencias.

En Ciencias se utilizan los conocimientos del medio ambiente con la comisión del huerto escolar, mientras los alumnos investigaban los misterios de las plantas. En las Ciencias la observación de situaciones para la resolución de misterios y enigmas con juegos de pistas y búsqueda de rutas, huellas dactilares, predicciones y se realizaba el carnet y cuaderno del detective. También se elaboran murales sobre misterios, enigmas y adivinanzas. Los experimentos en los grupos interactivos se han realizado con tinta, sabores y huellas dactilares.

En Plástica se han confeccionado disfraces de detectives y se ha recreado la obra de Sherlock Holmes. Han experimentado la escritura de diferentes tipos de letras, la estampación, técnicas de mensajes secretos y la ilustración.

En informática se ha llevado a la práctica la animación lectora, la escritura y lectura en la pizarra digital y con teclado.

En inglés, se han realizado diferentes juegos con el vocabulario del tema: como spy, detective, mistery...

En música, se llevaron a cabo audiciones de música y sonidos relacionados con el misterio y el miedo, músicas de cine y relacionarlas con las emociones mediante dramatizaciones.

En religión se han tratado los misterios, los milagros y las historias de la biblia.

Figura 6. Ejemplo de página de Libro Gigante de Educación Primaria (Marín, M.) (http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es)



En Secundaria elegimos el escritor Edgar Allan Poe y cada curso tenía plena libertad de seleccionar cualquiera de sus obras, valorando la que más se adaptara a las características cognitivas y artísticas del alumnado:

Tabla 1. Lecturas del proyecto para Secundaria (Nortes, M. 2014)

CURSO	OBRA
1º ESO A y B	"El escarabajo de oro"
2º ESO	"Los crímenes de la calle Morgue"

3º ESO	"El cuervo"
4º ESO	"La caída de la casa Usher"

El plan lector lo dividimos en dos fases; la primera la centramos en la biografía del autor y como fin, actuación en el Carnaval literario. Y la segunda nos centramos en la lectura del libro y las investigaciones pertinentes para realizar como fin de proyecto, la hoja del libro gigante que le corresponde a cada grupo.

- Trabajos realizados en la primera fase de investigación:

Tabla 2. Organización en Secundaria (Nortes y Cabañero. 2015)

CURSO	RECURSOS	FIN DEL PROYECTO
1º ESO A y B	• Power Point para ayudar al alumnado a investigar y conocer la vida y obras del autor e investigar sobre el rap. • Conexión a internet. Power Point Bibliografía - Rap	• Rap realizado por el alumnado para presentarse en el carnaval literario. • Letra- Rap- Poe
2º ESO	• Videos didácticos sobre inventores. • Biografía de Leonardo da Vinci. Lecturas en diferentes formatos. • Estudio de la obra de La Gioconda de Leonardo da Vinci. • Estudio de tipografías.	 Figura 8 . Estudio de la obra para Secundaria (Medrano, A. 2015)  Figura 9 – Estudio de la obra para Secundaria (Medrano, A. 2015)

- Trabajos realizados en la segunda fase de investigación:

Tabla 3. Organización en Secundaria (Nortes y Cabañero. 2015)

CURSO	RECURSOS	FIN DEL PROYECTO
1º ESO A y B	• Lectura del libro • Cuadernillo de investigación sobre el libro "El escarabajo de oro".Cuadernillo • Realización y diseño de mensajes secretos. Enigmas	• Página del libro.
2º ESO	• Lectura "Los crímenes de la calle Morgue" • Lecturas de fábulas de Leonardo da Vinci. • Estudio de la técnica de escribir del revés. • Códigos QR (enlace a video-cómic)  Figura 12. Estudio de la obra para Secundaria (Medrano, A. 2015) • Conmemoración del "Día Mundial del Arte" en la plaza del barrio realizando entrevistas y regalando tipografías materializadas en marca páginas.	 Figura 11. Ejemplo de página del libro gigante de Secundaria (Medrano, A. 2015)  Figura 13. Ejemplo de página del libro gigante de Secundaria (Medrano, A. 2015)

3º ESO	• Lectura del libro. • Investigación en Internet.	Página del libro.
4º ESO	Lectura del libro.	Página del libro.
TALLER ESO	• Portada del libro gigante: • Investigación tipografía antigua. • Estudio maquetación libros antiguos. • Encuadernación artesana.	 Figura 14. Ejemplo de encuadernación del libro gigante (Medrano, A. 2015)

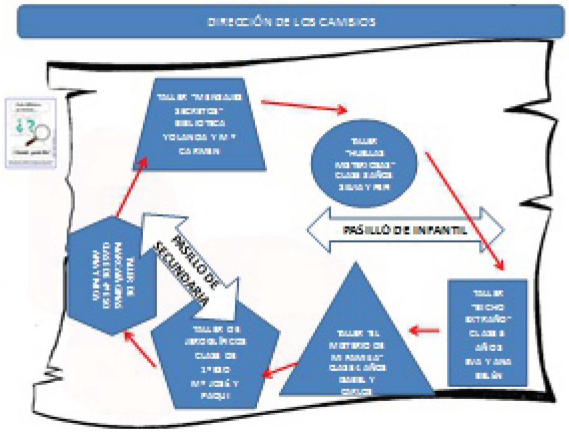
3) Gestión de la información

1. Comunicación a través de Facebook (con una página y un grupo). Facebook – Ceip-Ses-AaLaPazAlbatece
2. Selección de recursos a través de tableros cooperativos de Pinterest. www.pinterest.com/BERED_Albacete/
3. Difusión a través del blog y el perfil de Twitter: @lapazalbacete http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es

4 En el mes de Marzo: Se realiza la recopilación del material elaborado por todos los cursos y se monta el libro gigante.

5) En el mes de Abril se realizan unos talleres internivelares para compartir los conocimientos adquiridos y se realiza la participación en el Certamen provincial de Libros Gigantes

Figura 16. Ejemplo de plano para la Yincana literaria (Leal, E. 2015) (http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es)



6) En el mes de Mayo iniciamos el debate sobre las impresiones de la temática trabajada y se realizan nuevas propuestas de trabajo. En las propuestas se intenta buscar la importancia de trabajar tanto la lectura de ficción como la de consulta, con el fin de potenciar la diversidad y mejorar los catálogos de nuestras bibliotecas. Además se realiza una consulta a los responsables de las bibliotecas municipales, que también participan en el proyecto.

7) En el mes de junio se determina la temática del curso siguiente teniendo en cuenta todas las sugerencias y mediante votación. Igualmente se trazan algunas líneas de acción para el curso siguiente sobre ámbitos de mejora detectados en nuestros centros. Al finalizar, se evalúa el curso y se difunde.

8) Durante el verano y principios de septiembre comenzamos a investigar y a recopilar material e información necesaria para iniciar el proyecto durante el curso siguiente.

4. Resultados

Uno de los grandes logros que hemos obtenido, con esta metodología, es el desarrollo y la mejora de TODAS las competencias en el alumnado dentro del proyecto de comunidad de aprendizaje, especialmente, a lo referido al tratamiento de la información y la elaboración de diferentes tipos de documentos. El mejor ejemplo de elaboración en nuestro centro, es la creación del "libro gigante". Esta metodología, incluye siempre a toda la comunidad educativa del centro y es donde se desarrollan todas las competencias.

5. Conclusiones

En conclusión la biblioteca se utiliza como un espacio que favorece el desarrollo de competencias y un recurso motivador que favorece la ayuda entre iguales. Además es una herramienta de integración de las familias, voluntarios, maestros y alumnos, donde se participa y colabora con otras bibliotecas. La biblioteca es una herramienta básica donde los alumnos aprenden a ser autónomos, a trabajar en equipo, ya que se implican todas las áreas del conocimiento y donde crean sus propios recursos, como es el caso del libro gigante.

Creemos que el éxito de esta experiencia viene dado por la concepción comunicativa de la educación que mantiene el grupo, dando un paso más respecto a anteriores concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y siendo coherentes con la actual sociedad de la información (Vygostky, Habermas, Chomsky).

Referencias bibliográficas

INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)

Recuperado de: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/

Comunidades de Aprendizaje. School as 'Learning Communities' Recuperado de: http://utopiadream.info/ca

Garrido Argandoña, José Manuel (2014). ¿Cómo están las bibliotecas escolares? ¿Cómo pueden estar? Recuperado 30 de agosto de 2015, de: http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2014/01/como-estan-las-bibliotecas-escolares.html

IFLA/UNESCO (2002). Directrices de la IFLA/UNESCO para la Biblioteca escolar. UNESCO. Recuperado de: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

Miret, Inés (dir.) (2011). Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011 Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/4382-1-BE%20estudio.pdf

Piquín, Rosa y Rey, Ana. Proyectos documentales integrados en la BE/CREA. ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos?. Libro Abierto, septiembre de 2005, nº 21, p. 2-14. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m4_4/los_proyectos_documentales.html

(2015) Ticlapazalbacete. Acto de Reconocimiento Elaboración Libro Gigante 2015 Recuperado de: http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es/2015/04/acto-de-reconocimiento-elaboracion.html

(2015). Quienes somos a través de nuestro logotipo. Recuperado de: http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2015/01/quienes-somos-traves-de-nuestro-logotipo.html

(2015). Actuación Carnaval Literario de Educación Infantil. Recuperado de: http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es

(2015). Plano para la Yincana literaria http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es

(2014- 15) Temática del plan lector. Recuperado de: http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/p/recursos-tema-2014-15-misterios-y.html

GARRIDO ARGANDOÑA, J.M. (2012): "Aprender (y enseñar) a documentarse: alfabetización mediática e informacional" en el curso de especialización en Proyectos de lectura y biblioteca escolar. Organización de Estados Iberoamericanos – Centro de Altos Estudios Universitarios. Recuperado de: http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/2012/03/la-competencia-informacional-y-nuestras.html

---

[1] INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)

[2] Recuperado de: Piquín, Rosa y Rey, Ana. Proyectos documentales integrados en la BE/CREA. ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos?. Libro Abierto, septiembre de 2005, nº 21, p. 2-14.

[3]Recuperado de: Ticlapazalbacete (2015) Acto de Reconocimiento Elaboración Libro Gigante 2015 http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es/2015/04/acto-de-reconocimiento-elaboracion.html

[4] Recuperado de: Garrido Argandoña, J.M. (2012): "Aprender (y enseñar) a documentarse: alfabetización mediática e informacional" en el curso de especialización en Proyectos de lectura y biblioteca escolar. Organización de Estados Iberoamericanos – Centro de Altos Estudios Universitarios.

[5] http://bibliotecasescolaresenredalbacete.blogspot.com.es/p/recursos-tema-2014-15-misterios-y.html

El Programa Biblioteca-Escuela en Civican. La literatura como elemento motivador para la Alfabetización Informacional

Villar Arellano Yanguas

Biblioteca Civican (Fundación Caja Navarra, Pamplona)

villar.arellano@gmail.com

Resumen:

Se presenta una experiencia formativa desarrollada en una biblioteca pública en colaboración con los centros escolares y sus bibliotecas. En el marco de un programa genérico de trabajo cooperativo, se pretende mostrar cómo los recursos literarios de una biblioteca pueden ser un buen punto de partida para la realización de actividades lúdicas de alfabetización, rompiendo la dicotomía entre ficción e información, entre materiales culturales y científicos, para avanzar hacia un aprendizaje global, centrado en competencias en información. Desde su apertura, en 2003, la Biblioteca Civican de Fundación Caja Navarra se planteó como prioridad colaborar con los centros educativos con el fin de contribuir al desarrollo de las bibliotecas escolares y la promoción de la lectura. Para ello se puso en marcha el programa Biblioteca-Escuela, buscando el mutuo enriquecimiento entre ambos ámbitos: (a) la escuela: posee un conocimiento del alumnado y su psicología, así como de la organización estructural de los centros escolares. (b) la biblioteca: conocedora del fondo bibliográfico y otros recursos culturales, aporta una amplia oferta de lecturas, fuentes y criterios de selección, desde la perspectiva de la educación no formal. (c) profesionales de ambos ámbitos: coincidimos en similares inquietudes formativas, así como en una búsqueda de recursos didácticos innovadores. Además de las iniciativas desarrolladas con los docentes (visitas guiadas específicas, elaboración de lotes para proyectos, tertulias compartidas, etc.), la biblioteca desarrolla diariamente visitas didácticas para diferentes niveles educativos, actividades que responden a diferentes objetivos y se enmarcan en un fin general: cooperar para formar. En este contexto, la utilización de recursos literarios ha demostrado ser un importante aliado. Como muestra, se describe un ejemplo concreto titulado "SOS Información", un programa formativo para estudiantes de ESO cuyo fin es aprender a valorar diferentes posibilidades de acceso a la información en fuentes tradicionales y digitales y a utilizarlas adecuadamente para satisfacer necesidades informativas concretas y mejorar el conocimiento de su entorno. La actividad es un homenaje a Eduardo Mendoza y su libro Sin noticias de Gurb, pero en versión local. Gurb es un extraterrestre que ha realizado un aterrizaje de emergencia en Pamplona. Para pasar desapercibido decide adoptar diferentes formas corpóreas (seis personajes populares relacionados con Navarra: deportistas, músicos, escritores...). Nuestro personaje necesita con urgencia determinadas informaciones (datos, instrucciones, contexto geográfico...) para poder superar con éxito su difícil situación. Así, a partir de este planteamiento lúdico, el alumnado desarrolla seis versiones de un mismo rastreo informativo, contrastando procedimientos de búsqueda y criterios de selección en fuentes tradicionales e Internet. La dinámica está diseñada para una clase de 25-30 alumnos divididos en equipos y tiene una duración de 90-120 minutos. La sesión se realiza

paralelamente en la biblioteca y en un aula de informática, turnándose los grupos en ambos espacios.El ingrediente literario es un recurso importante en este tipo de actividad, ya que aporta un enriquecimiento de sus referentes culturales, un marco sugerente, amplio e imaginativo, una visión positiva de la biblioteca y sus recursos.

Palabras clave: Cooperación bibliotecaria; Alfabetización Informacional; Educación para la sociedad del conocimiento; Información local; Fuentes de información; Internet; Literatura; Recursos didácticos;, Gamificación.

Keywords: Library cooperation; Information literacy; Education for Knowledge Society; Local information; Sources of information; Internet; Literature; Teaching resources; Gaming.

"En el diccionario cerrado, las palabras hacen cabriolas."

(Gómez de la Serna, 2009)

1. Biblioteca-escuela: cooperar para dar sentido

LEER, dicho así, en mayúsculas, es dejar que todo comience; primero, leer sonrisas, rostros y voces; después, imágenes, representaciones y, poco a poco, signos, palabras, frases complejas, informaciones...; leer el mundo como un manual de instrucciones para activar el futuro.

LEER es concentrar esfuerzos para dar sentido. En ese "dar sentido" está, doblemente, la base de la educación:

- Comprender para construir el saber
- Estimar para disfrutar del aprender

Tal ambigüedad —grandezas del idioma—, permite acomodar los dos ejes de la experiencia que aquí se presenta:

- Un objetivo final: la Alfabetización Informacional
- Un recurso motivador: La Literatura

Cognición y actitud confluyen así en un programa de actividades desarrollado en una biblioteca pública. La intención: agitar al colectivo estudiantil y salpicar la formalidad educativa con buenas dosis de juego, humor y flexibilidad; avanzar en la adquisición de competencias con la creatividad como cómplice.

La fórmula biblioteca + escuela ofrece siempre un balance positivo. Los centros escolares andan muy justos de bienes bibliotecarios pero avalan el derecho a la educación, lo que aporta un inestimable capital de lectura: un universo de potenciales lectores guiados por manos expertas. Las bibliotecas públicas ofrecen un banco de recursos con garantía: un depósito de materiales y de servicios de información dinamizado por especialistas. Cuando a esta suma se le añade el ingrediente literario, el resultado puede adquirir un nuevo tipo de interés, un mayor índice de resonancia.

Bajo esas premisas la Biblioteca Civican[1] puso en marcha en 2003 el programa "Biblioteca-Escuela". El objetivo, al coincidir ambos sectores en similares inquietudes formativas y en la búsqueda de recursos didácticos innovadores, era el de "confabular" (es decir, tramar a dúo fábulas o argumentos...) y ofrecer experiencias de aprendizaje a los estudiantes, espacios de diálogo e intercambio con mediadores y recursos de apoyo para el aula y las bibliotecas escolares. Así, a lo largo de estos años, el programa ha desplegado iniciativas muy diversas dirigidas a diferentes sectores:

1. DOCENTES: Visitas guiadas, bibliografías y otros materiales didácticos de apoyo, préstamo de obras para el desarrollo de proyectos...

2. MEDIADORES (docentes, familias, bibliotecarios...): Sugerencias de lectura, tertulias compartidas sobre literatura infantil y juvenil, etc.)
3. BIBLIOTECAS ESCOLARES: Préstamo de lotes para clubes de lectura, información bibliográfica para selección de adquisiciones, asesoría en expurgo y organización del espacio...
4. ESTUDIANTES: Visitas didácticas a la biblioteca para los distintos ciclos educativos: dinámicas para aprender a buscar información, conocer a un autor o trabajar un género, proyectos divulgativos, propuestas de acercamiento intercultural... Entre todas las acciones desarrolladas con el alumnado, la adquisición de competencias para acceder a la información y utilizarla de un modo proactivo ha ocupado un lugar destacado.

Vivimos en una sociedad cada vez más compleja y enredada. La multiplicación de canales ha abierto miles de puertas y pasillos hacia el saber pero sin brújulas ni guías el mundo puede llegar a ser un inmenso y hostil laberinto. Frente a esa amenaza, la cooperación entre docentes y bibliotecarios ofrece una magnifica oportunidad formativa, un esfuerzo colectivo para trazar rutas y orientar los pasos. La biblioteca, en su doble dimensión física y virtual, aporta un paisaje abierto y estimulante, un campo de pruebas sembrado de recursos útiles para resolver problemas: conexión con personas, servicios, tecnologías, aplicaciones... y acceso a la creación artística. "Los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos" (Petit, 2015).

Caminar juntos en el territorio bibliotecario supone proponer situaciones tan complejas como atractivas, plantear dificultades pero también hitos que delimiten el recorrido, árboles para apoyarse y fuentes en las que refrescar la curiosidad y saciar la sed de saber. La biblioteca permite desarrollar métodos de búsqueda documental para afrontar los múltiples retos del camino y vivir experiencias significativas para avanzar hacia la alfabetización, pero puede y debe hacerlo sin renunciar a la mirada estética, esa que va configurando un marco de referencia íntimo y acogedor.

2. Aprendizaje, literatura y motivación: planteamiento y objetivos

Esta comunicación pretende mostrar cómo los recursos literarios pueden servir de punto de partida para la realización de actividades lúdicas de alfabetización, rompiendo la dicotomía entre ficción e información, entre materiales culturales y científicos, para avanzar hacia un aprendizaje global, centrado en competencias en información.

Algunas de las visitas didácticas del programa "Biblioteca-Escuela" desarrolladas a lo largo de estos doce años ejemplifican las diversas formas de trabajar las competencias en cada ciclo educativo y con muy variadas motivaciones:

A. EDUCACIÓN INFANTIL

- Bienvenidos a los cuentos: La presentación de cuentos variados y la narración oral pueden servir como punto de partida para familiarizarse con la biblioteca, identificar tipos de obras y ejercitar los rudimentos de la clasificación.

B. EDUCACIÓN PRIMARIA

- Detectives de libros: A partir del género negro, los lectores rastrean las estanterías tras las huellas de un supuesto saboteador oculto entre las páginas de los libros. Así aprenden a realizar búsquedas en el catálogo y descubren el sistema de ordenación de los fondos.
- Pérez, ratón de biblioteca: El famoso recolector de dientes, protagonista del libro El ratón más famoso (Istvansch, 2005) es también un gran bibliófilo. A su lado, es muy fácil aprender a diferenciar partes del libro como el lomo o la cubierta y a identificar autor, ilustrador o editorial.
- Mil y una caperucitas: la más famosa protagonista de cuento puede ser una estupenda guía en la biblioteca. Gracias a ella, los escolares aprenden a buscar en el catálogo y las estanterías las diferentes versiones de su historia (Biblioteca Civican, 2010), a "leer" las imágenes de sus portadas, comparar estilos y escoger la más adecuada según diferentes criterios.

C. EDUCACIÓN SECUNDARIA

- La vuelta al mundo en ochenta... minutos: Un recorrido virtual por los cinco continentes permite aprender a informarse y descubrir culturas de todo el mundo a partir de los libros, la música o el cine
- Reto cartográfico: Un conjunto de poemas y citas literarias relacionadas con la cordillera pirenaica sirve como punto de partida para un concurso de preguntas que pone a prueba la destreza del alumnado en el manejo de mapas, atlas, monografías de carácter geográfico y páginas web de información territorial.
- Mensajes secretos: Un misterioso vídeo, un conjunto de intrigantes pistas y una serie de mensajes cifrados desencadenan un operativo de búsqueda, una trepidante aventura para aprender a investigar entre autores, libros y estanterías.

Para explicar con más detalle el desarrollo de estas propuestas y su vínculo con la literatura, nos centraremos en un ejemplo concreto: la actividad "SOS información".

Dirigida a estudiantes de 1º y 2º de ESO, esta visita didáctica se desarrolla en dos escenarios: la biblioteca y el aula de informática. Desde cada uno de ellos y con mucho humor, se persigue idéntico objetivo: aprender a valorar diferentes posibilidades de acceso a la información, a utilizarlas adecuadamente para satisfacer necesidades informativas concretas y a mejorar el conocimiento de su entorno.

Para alcanzar dicho objetivo, los participantes deben activar las siguientes habilidades:

- Saber formular un problema, identificando las posibles dudas o aclaraciones necesarias.
- Analizar sus conocimientos previos en relación con el tema y reconocer sus carencias documentales así como el tipo de información necesaria para resolverlas.
- Descubrir las principales fuentes disponibles en cada contexto (presencial o virtual), la naturaleza del contenido que aporta cada una y su fiabilidad.
- Leer, contrastar, valorar y seleccionar las informaciones más adecuadas.
- Aprovechar los recursos disponibles para resolver la necesidad planteada.
- Registrar la fuente documental utilizada y valorar su posible utilidad en otros contextos informativos.

Tabla 1. Tipos de información y fuentes documentales. Ejemplos

TIPOS DE INFORMACIÓN	FUENTES TRADICIONALES	FUENTES ON-LINE
Información general básica	Enciclopedias	Enciclopedias Wikipedia
Información local	Monografías, guías turísticas, folletos, Prensa local...	Portales institucionales Web de empresas locales
Actualidad informativa	Prensa	Prensa digital
Lingüística	Diccionarios	Diccionarios
Geográfica	Atlas, diccionarios geográficos, mapas, planos, callejeros, guías de viaje...	Mapas, Geoportales, Servicios de información territorial...

Meteorológica	Periódicos	Servicios meteorológicos Aplicaciones para móviles Prensa digital
Instrucciones	Manuales de uso, vídeos...	Páginas web corporativas Manuales on-line Vídeos tutoriales
Legal	Leyes, reglamentos...	Portales institucionales Boletines oficiales Páginas de organizaciones de consumidores...
Bibliográfica	Catálogos, bibliografías, guías de lectura...	Catálogos on-line, guías de lectura digital, blog y portales literarios...

Todo este trabajo documental se plantea como una apremiante necesidad: acudir al rescate de alguien en apuros: un sorprendente... ¿alienígena?

En este punto es donde la literatura irrumpe en la propuesta con todo su potencial dinámico: Eduardo Mendoza nos lo ponía en bandeja.

3. Metodología y desarrollo. Ejemplos prácticos

3.1. Eduardo Mendoza y un extraterrestre con problemas de identidad

En efecto, la actividad se plantea como un homenaje al libro Sin noticias de Gurb de Eduardo Mendoza (1999), aunque en versión local. Gurb es un extraterrestre que ha realizado un aterrizaje de emergencia en Pamplona y se encuentra en una lamentable situación: extraviado en un territorio inhóspito y con su vehículo averiado, encuentra serias dificultades para sobrevivir. Desde su ingenuidad estratosférica, y para no despertar sospechas, el singular personaje adopta la forma corpórea de ciertos terrícolas autóctonos (deportistas, músicos, escritores...) y otros congéneres cercanos, una decisión que provoca numerosos malentendidos y ciertas dificultades de movimiento debido a la popularidad de los nombres escogidos: Miguel Indurain, Pablo Sarasate, Ernest Hemingway...

Las desastrosas circunstancias expuestas impulsan al viajero interplanetario a emitir mensajes pidiendo auxilio. Los sensibles detectores de la biblioteca captan la señal de SOS, transcriben la historia de Gurb e identifican la demanda. El capitán del misterioso artefacto abandonado en una rotonda al norte de Iruña reclama con urgencia informaciones de vital importancia para salir del aprieto y recuperar el control: localización geográfica, instrucciones y reglamentos de diversa índole, referencia de líneas y horarios de medios de transporte, previsiones meteorológicas, etc.

Incapaces de ignorar tan imperiosa solicitud, los estudiantes se ven obligados a constituir un gabinete de crisis para estructurar la búsqueda y ofrecer respuestas útiles al alienígena en apuros... Organizados en

grupos, dispondrán de 60 minutos para rastrear enciclopedias, atlas, guías, catálogos y numerosos recursos web, a fin de localizar en ellos todo lo que tan exótica criatura necesita saber para sobrevivir en la bravía jungla pamplonesa.

Con este planteamiento lúdico, se desarrollan ocho versiones de un mismo rastreo informativo, contrastando procedimientos de búsqueda y criterios de selección en fuentes tradicionales e Internet. Docentes y bibliotecarios acompañan a cada grupo en esta fase, apoyando la exploración y ofreciendo pautas, trucos y algunas referencias útiles.

Una vez desarrolladas las búsquedas y anotadas las informaciones requeridas por Gurb, se realiza una puesta en común en la que los participantes comentan todas las incidencias del proceso e intercambian ideas y recomendaciones sobre cómo mejorar el sondeo. El refuerzo de esta actividad en el aula permitirá, indudablemente, avanzar en los objetivos planteados.

Tras un periodo de experimentación con esta actividad, se puso en marcha una segunda fase en la que se replantearon algunas dinámicas y se buscó un nuevo marco literario. En esta ocasión, Torrente Ballester nos dio la llave.

3.2. Torrente Ballester y la Bella Durmiente

Hay relatos que nos han acompañado siempre. Pese a ello, o precisamente por eso, su posible presencia en la vida real resulta tan inquietante como atractiva; uno de esos relatos es La Bella Durmiente. Nacido de la tradición oral, este cuento de hadas fue recopilado por Charles Perrault (1697) y los hermanos Grimm (1812) y, posteriormente, ha conocido innumerables adaptaciones para todo tipo de géneros y lenguajes. En 1983 Gonzalo Torrente Ballester realizó una singular y humorística versión novelada del cuento: La princesa durmiente va a la escuela. En ella, el autor especulaba sobre el difícil objetivo de educar a la joven princesa para adaptarse a la sociedad después de 500 años de sueño. Esta sugerente reflexión planteaba un nuevo contexto para azuzar la necesidad informativa del alumnado de ESO.

Trasladamos el argumento de La Bella Durmiente al terreno de la medicina, en concreto al de la enfermedad de Kleine-Levin (Arnulf, 2008), también conocida como el "Síndrome de la bella durmiente". Se trata de una afección de tipo neurológico —afortunadamente poco frecuente— caracterizada por episodios, de días o semanas de duración, en los que el paciente afectado presenta somnolencia excesiva y periodos de hipersomnia, es decir, sueño prolongado de, como mínimo, 18 horas diarias. Dicha enfermedad se presenta, sobre todo, en jóvenes y adolescentes y, en España, hay algunos casos documentados.

La protagonista de nuestra investigación (a la que llamaremos Plácida para preservar su anonimato) es una ficticia pamplonesa que padece el síndrome. Según nuestro relato, ha permanecido dormida durante varias décadas, desde que cayera enferma en 1950, cuando acababa de cumplir los 15 años. Durante este tiempo ha vivido vigilada de un modo constante en una unidad especial del Hospital de Navarra... hasta el pasado año, en que repentinamente despertó. Lo más sorprendente de este expediente, según se expone a los estudiantes, es que el aspecto físico de la enferma no ha variado en los más de 60 años transcurridos. A pesar de ser ya octogenaria, sigue pareciendo una adolescente.

Como sus padres y su hermano fallecieron hace ya muchos años, Plácida vive con su sobrina, una mujer de 50 años que la ha acogido en su casa como si fuera una más de sus hijas. Las dos sobrinas-nietas de la protagonista de tan extraño caso dicen estar encantadas mientras le ponen al día y le enseñan a desenvolverse en el mundo con ayuda del equipo psicopedagógico de apoyo proporcionado por la "Asociación Española para la Investigación de Ocasiones Únicas" (AEIOU). No es tarea fácil, ya que es preciso acometer un doble trabajo:

- Proyecto académico: un plan especial de estudios para poner al día a la joven en todas las materias. Además de estudiar para adquirir el nivel de ESO, tiene que actualizar su información sobre los avances y descubrimientos científicos de estos años, junto a los grandes hitos históricos y culturales.
- Adaptación personal: para poder desenvolverse con naturalidad en su nueva vida y en su entorno, sus nuevas hermanas le descubren todo lo que una joven de su edad debe saber: costumbres,

deportes, diversiones...

Para organizar toda la avalancha de información que llega hasta sus neuronas, la orientadora le ha propuesto a Plácida crear un fichero de personajes. Realidad y ficción se entremezclan en ese fichero que intercala a Popeye o Darth Vader con Freddie Mercury o Marilyn Monroe.

Tras esta explicación inicial, se pide la colaboración de los estudiantes para completar alguno de los nombres del fichero de personajes de Plácida. Para ello, los participantes tienen que desenvolverse entre las páginas de Internet, pero también en otras fuentes documentales disponibles en la biblioteca. Así, si indican a la joven las obras consultadas, ella misma podrá contrastar la información o ampliarla.

A partir de este planteamiento, se organiza la búsqueda por equipos, completando datos, textos y respuestas relacionados con los diversos personajes de actualidad escogidos. También en este caso la actividad finaliza con una puesta en común que permite analizar el trabajo realizado y valorar el material obtenido en relación con nuestras demandas informativas.

4. Resultados. La importancia de cuestionar

Tal y como se ha descrito, el trabajo documental desarrollado en estas actividades requiere ejercitar una serie de competencias: formular preguntas, analizar conocimientos, detectar carencias, realizar búsquedas, contrastar versiones, utilizar la información, citar fuentes... Para evaluar los resultados, es importante comparar los comentarios y la opinión del grupo al comienzo y al final de la visita:

- AL COMENZAR LA ACTIVIDAD: En el momento de plantear la dinámica, se dialoga con los participantes sobre su experiencia informativa: qué fuentes utilizan habitualmente, qué dificultades encuentran, cómo acometen una búsqueda en Internet, etc. En esta consulta, que ofrece como resultado un esquema bastante incompleto esbozado en la pizarra, las respuestas más habituales ponen de manifiesto un bajo nivel de precisión en el uso de buscadores y una casi nula exigencia de fiabilidad en las fuentes. La mayor parte de los estudiantes mencionan Google o la Wikipedia como únicas referencias para buscar información. Si la pregunta se circunscribe a fuentes tradicionales, la respuesta más habitual suele ser “libros”, de un modo genérico, sin precisar títulos ni tipología de obras o, solo en algún caso, “diccionarios”. En este punto se plantea un debate con el alumnado acerca de sus hábitos de búsqueda, animándoles a entrenar sus destrezas para afinar más y poder así contribuir a resolver el reto que esta actividad les plantea.
- AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Después de desarrollar la propuesta, se pide a los estudiantes que nos ayuden a completar el cuadro de fuentes de información trazado inicialmente. Muchos grupos son capaces de añadir una amplia tipología, rematando un esquema bastante similar al expuesto en la Tabla 1. (tipos de información y fuentes documentales. ejemplos) Esta comprobación, unida a algunos consejos sobre el uso de buscadores en Internet, demuestra que la actividad propuesta lleva al alumnado reflexionar sobre su forma de afrontar las búsquedas, aportando una visión más crítica de la metodología documental y un concepto más amplio acerca de las posibilidades de acceso al conocimiento.

Junto a la aportación genérica de todo el grupo, los cuestionarios cumplimentados por cada equipo posibilitan una evaluación más individualizada de las competencias mostradas en el desarrollo de la actividad, así como las principales dificultades o aspectos que sería necesario reforzar.

En líneas generales, y después de dos años de trabajo, la dinámica planteada también merece otras consideraciones:

- Sería conveniente poder contar con un método de evaluación más sistematizado, que permitiera afinar mucho más en los logros y dificultades para las diferentes competencias.
- La sesión resulta excesivamente breve para la complejidad de la actividad propuesta. Sería necesario simplificar las búsquedas o plantear una duración de dos horas frente a los actuales noventa minutos. También cabría estudiar otras fórmulas para estructurar la actividad en dos o más sesiones.
- Unido a lo señalado anteriormente, una segunda fase, en la que se volviera a experimentar un

proceso similar, podría ayudar a avanzar en la mejora de las dificultades detectadas.

Sea como fuere la concreción de la actividad, los resultados más destacables tienen que ver con esa capacidad para cuestionar el comportamiento ante la información, para someter a crítica la propia metodología.

De un modo más anecdótico cabe también mencionar cómo el marco narrativo en el que se presenta este ejercicio de búsqueda documental funciona como resorte provocador. Unos alumnos detectan antes que otros la falacia del planteamiento, lo que propicia un interesante contexto para debatir acerca de la diferencia entre lo verosímil y lo verdadero y de cómo la falta de crítica puede llevar a confundir ambos.

Como en tantos aspectos de la vida, la duda y el debate son las bases que aúpan hacia el aprendizaje.

5. Conclusiones. la literatura como referente y estímulo

Si la duda nos acerca al aprendizaje, la imaginación es la chispa que puede encender el conocimiento, hacerlo brillar.

Tal y como se afirma al comienzo de esta comunicación, la biblioteca es un paisaje lleno de posibilidades, un ámbito sugerente y rico en estímulos. Pero dicho "con-texto" —entorno en el que se entretejen palabras e ideas—, es mucho más que un conjunto de recursos técnicos de información:

- Es un conjunto de voces para el encuentro entre culturas.
- Es un juego de ficciones que estimula la creatividad.
- Es un hilo emocional que une el arte y la ciencia.
- Es un marco abierto para vivir, experimentar y aprender.
- Es un cruce de caminos repleto de indicaciones, mensajes y letreros

La literatura es ese conjunto de rótulos que nos vinculan con quienes antes han recorrido el mismo camino... un poderoso aliado que provoca destellos en la mente de nuestros alumnos, les descubre el horizonte y les invita a conocer lo que sólo se intuye.

Como dice Michèle Petit (2015), "Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, figuraciones que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido, en particular, en los capítulos difíciles de cada historia".

DAR DE LEER es mostrar huellas, senderos para echar a andar y prepararse para salir un día corriendo, campo a través. Libres.

Referencias bibliográficas

Arnulf, I. (2008): Síndrome de Kleine-Levin. Orphanet. Recuperado de: http://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC_Exp.php?lng=ES&Expert=33543 (Archived by WebCite® at http://www.webcitation.org/6cKLrkzdP)

Biblioteca Civican (2010): Las mil caras de Caperucita. Recuperado de: http://www.bibliotecaspublicas.es/civican/publicaciones/Caperucita.pdf (Archived by WebCite® at http://www.webcitation.org/6cKMbQRHL)

Gómez de la Serna, R. (2009): Nuevas greguerías. Madrid: La Fábrica.

Grimm, J. y W. (1812): Dörnroschen. En: Kinder- und Hausmärchen. Recuperado de: http://www.zeno.org/nid/2000490091X [consulta: 2015-10-16]. (Archived by WebCite®

at http://www.webcitation.org/6cKMkIRZd)

Istvansch (2005): El ratón más famoso. Barcelona: Albur Producciones Editoriales.

Mendoza, E. (1999): Sin noticias de Gurb. Barcelona: Seix Barral.

Perrault, Ch. (1697): La Belle au bois dormant. En: Histoires ou Contes du temps passé. Recuperado de: https://fr.wikisource.org/wiki/Histoires_ou_Contes_du_temps_pass%C3%A9_%281697%29/La_Belle_au_boi 2015-10-16]. (Archived by WebCite® at http://www.webcitation.org/6cKMreTMc)

Petit, M. (2015): Leer el mundo. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Torrente Ballester, G. (1983): La princesa durmiente va a la escuela: historia de humor para eruditos. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Plaza & Janés.

---

[1] Financiada por Fundación Caja Navarra y adscrita por convenio a la Red de Bibliotecas Públicas de Navarra.

La competencia digital en el diseño curricular: desde la biblioteca al aula

Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria,

Coordinadora Felicidad Campal García

fcampal@gmail.com

Resumen:

El Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria está trabajando en la elaboración de un informe que permita y facilite la integración de facto de la Competencia Digital en el día a día de las escuelas y colegios. El informe consta de dos partes, una analítica y otra propositiva. Nuestro objetivo es redactar un documento posibilista, realista y amplio, que sea de fácil lectura, comprensión y cumplimiento "obligado", tanto para los responsables políticos y los órganos de decisión en el ámbito educativo, como para los bibliotecarios

Palabras clave: competencia digital; alfabetización informacional; alfabetización mediática; alfabetización múltiple; currículo; propuestas; biblioteca escolar; cooperación; metodología.

Keywords: digital literacy; informational literacy; media literacy; curricula; school library; proposals; cooperation; methodology; multiliteracy.

1. A modo de introducción y presentación del Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional

El Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional (en adelante GTALFIN) es uno de los grupos de trabajo estables que forman parte del Consejo de Cooperación Bibliotecaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desde 2007 (http://bit.ly/1PNOu2N). Desde su creación ha tenido entre sus objetivos:

- Definir contenidos sobre Alfabetización Informacional (ALFIN).
- Crear la Agenda Española de ALFIN.
- Proporcionar a través del portal ALFARED (http://www.alfared.org/) un foro para todos los sectores de la profesión que fomente el debate y permita el intercambio de conocimientos en todos los aspectos y ámbitos de la ALFIN.
- Recabar recursos para el desarrollo de ALFIN.
- Destacar, promover y establecer buenas prácticas.
- Alentar la publicación de artículos para compartir nuevas ideas, iniciativas y experiencias sobre

ALFIN.

- Difundir información sobre las iniciativas ALFIN a nivel local, nacional e internacional.
- Fomentar el desarrollo ALFIN en todos los ámbitos de la profesión y colaborar con otros sectores y organizaciones pertinentes.
- Resaltar el papel de las bibliotecas (escolares, universitarias, públicas...) como agentes imprescindibles para esta materia.

En 2014 la Comisión Permanente del Consejo de Cooperación Bibliotecaria solicitó a este Grupo la elaboración de un documento concreto, que estableciera las bases de las competencias informacionales en las distintas etapas educativas en colaboración con las bibliotecas escolares y universitarias. La revisión del trabajo y de los objetivos del grupo, supuso un cambio en la composición de los miembros del mismo. Las nuevas líneas de trabajo propuestas al GTALFIN para la redacción del texto mencionado por la Comisión Permanente del Consejo de Cooperación Bibliotecaria fueron las siguientes:

- Analizar la documentación y normativa tanto de organismos internacionales (UE, UNESCO...), como los desarrollos realizados en los distintos países y Comunidades Autónomas dentro de España.
- Estudiar y determinar cuáles han de ser las competencias al término de cada etapa educativa.
- Recopilar buenas prácticas y modelos ya desarrollados en las Comunidades Autónomas.
- Evaluar el grado de desarrollo actual por niveles educativos.
- Y por último, realizar propuestas de mejora en función de toda la información recogida.

El GTALFIN no podía faltar a un congreso cuyas líneas principales son la alfabetización en información y las bibliotecas escolares y cuya vocación está en proyectar sobre la comunidad científica y la sociedad el valor y la funcionalidad insoslayable que tiene la biblioteca escolar para un sólido desarrollo de la Sociedad del Conocimiento. En el GTALFIN tenemos muy claro que la Biblioteca Escolar es esencial en el desarrollo de instrumentos para la organización de la información y la calidad de los conocimientos. Sabemos que la comprensión lectora es un medio hacia la inclusión y un proceso que, en la actualidad, se ve enriquecido por las distintas maneras de leer y de escribir que facilitan las TICs. Entendemos que las instituciones educativas, en todos sus niveles, deben ser el centro de una educación por competencias "en información", y deben ser imprescindibles ante los desafíos del siglo XXI: conocer y saber en la Web, aprender cooperativa y permanentemente en red y asumir una mentalidad integradora y cohesiva para la inclusión digital y social. Y apoyamos la idea de la Biblioteca Escolar, como CREA, creadora de materiales educativos propios y gestora de repositorios digitales elaborados junto al profesorado. Tal y como proponen los diferentes ejes del congreso (http://www.cibes2015.info/#!ejes-tematicos/cid7), estas son también algunas de nuestras líneas de trabajo y algunos de nuestros objetivos y esta es también nuestra carta de presentación para estar presentes en este congreso.

2. Planteamiento y objetivos del GTALFIN

En las primeras reuniones del renovado GTALFIN, surgieron algunos temas y aspectos que deberíamos tener en cuenta a la hora de centrar el trabajo del grupo con el fin de que fuera lo más realista y abordable posible, entre ellos:

- La necesidad de optar por una nomenclatura para esta competencia: ALFIN, AMI (Alfabetización Mediática e Informacional, propuesta de la UNESCO), competencia informacional, competencia digital... Finalmente se decidió mantener ALFIN por la presencia y visibilidad del término, si bien es un concepto no bien recibido en ámbitos como el escolar, donde se habla de competencia digital.
- El perfil del profesorado según su actitud profesional (innovadora, proactiva, motivada... o todo lo contrario) y su visión sobre la información y el sistema educativo que repercute en el desarrollo de las bibliotecas escolares.
- La falta de formación del profesorado dificulta, en ocasiones, la programación por competencias y proyectos. En lo relativo a la competencia en información dentro del ámbito escolar, esta se limita muchas veces a la búsqueda de información y no al tratamiento de la misma.
- La actitud de las familias de los alumnos, su grado de implicación con la escuela, hace que salgan adelante o no determinados proyectos.

- También influye la propia actitud de los alumnos ante estos cambios y cómo los perciben. En muchas ocasiones consideran la competencia en TIC en sí misma, y no la relacionan con el aprendizaje en su sentido más global. Muchos alumnos, como muchos profesores, siguen prefiriendo un aprendizaje más clásico.
- Los planes lectores de los centros no implican tampoco el desarrollo de la competencia en información, aunque lamentablemente en muchas ocasiones se les considere sinónimos y se consideren suficientes.
- La necesidad de conocer cómo está el tema de las competencias digitales en otros países de nuestro entorno como Portugal, Finlandia, Polonia, Francia... pioneros en estos aspectos.
- La posibilidad de que las bibliotecas participen en la certificación de las competencias digitales.

3. Análisis bibliográfico sobre la competencia informacional: estado de la cuestión

La nueva hoja de ruta encomendada al GTALFIN comenzaba por el estudio de la documentación y bibliografía disponible sobre las competencias informacionales, tanto a nivel nacional como internacional. Con este hito, ya finalizado y, dado el interés y amplitud de todo lo leído, el Grupo de Trabajo decidió redactar un documento recopilatorio con las ideas principales extraídas, de las que se presenta, como avance, un breve resumen por bloques temáticos.

3.1. Competencias informacionales en el sistema educativo

Múltiples organismos nacionales e internacionales (OCDE, UNESCO, UE...) han hecho un esfuerzo en los últimos años por concretar cuáles deben ser las competencias clave en educación y, en lo que se refiere a la materia concreta de nuestro análisis, prácticamente hay unanimidad a la hora de señalar la necesidad de alfabetizar informacionalmente (ALFIN), pues es la herramienta para la adquisición de competencias en información, clave para el desarrollo, participación y comunicación en sociedad, teniendo como bases tanto la competencia lectora como la digital. Como ejemplos se pueden citar las siguientes clasificaciones:

- La OCDE, en relación a las habilidades y competencias del siglo XXI, contempla tres dimensiones en las que se pueden enseñar estas: información (como fuente o como producto), comunicación (las TIC fortalecen y aumentan las posibilidades de comunicación y colaboración en los miembros de una comunidad) e impacto ético-social (responsabilidad social e impacto social) (OCDE, 2010)
- La UNESCO unifica la Alfabetización Mediática con la Informacional (AMI) y las considera un conjunto combinado de competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI. Está conformada por tres alfabetizaciones esenciales: la alfabetización en medios (Media Literacy), la alfabetización informacional (Information Literacy) y la alfabetización digital (Digital Literacy). La AMI abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, museos o Internet.(UNESCO, 2013)
- El Estado español, a través de la LOMCE, señala también como fines destacados la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, y todo ello con el derecho a formarse a lo largo de toda la vida dentro y fuera del sistema educativo español. Se concreta en los Reales Decretos de los currículo básicos tanto de primaria (RD. 126/2014, de 28 de febrero) como de secundaria (RD. 1105/2014, de 26 de diciembre).

Del análisis de toda la documentación analizada se desprende, sin embargo, que lo que no se ha llegado a concretar es una denominación común para lo que hemos optado por denominar ALFIN, pauta marcada desde el Seminario de Trabajo "Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional", celebrado en Toledo en 2006, (Declaración de Toledo, 2016) entre profesionales del mundo de la información y de la educación de nuestro país, aunque la denominación más extendida, sobre todo en el entorno educativo y afines, es la de competencia digital. Es fundamental unificar conceptos, definiciones, contenidos y desarrollos en cuanto a esta competencia llamada también alfabetización mediática,

alfabetización mediática e informacional (AMI), alfabetización digital, educación en tecnología de la información...

La alfabetización informacional es una competencia transversal clave en cualquier currículo educativo. Hoy en día es imposible trabajar con eficacia en el campo de la comunicación y la información sin un enfoque holístico y sistemático de la formación en actitudes creativas y el uso competente de la información en sus diferentes formas, una filosofía presente en los documentos de la UNESCO y la Unión Europea.

La definición de la alfabetización informacional se ha vuelto más compleja, ha progresado desde la habilidad para buscar y utilizar recursos de información a las alfabetizaciones múltiples: la digital, visual, textual y tecnológica que se han unido como habilidades cruciales para este siglo, pero hay que subrayar la importancia de no restarle peso al concepto amplio que abarca frente a la competencia digital, entendida exclusivamente como el aprendizaje en el uso de las tecnologías de la información.

Se constata que aún queda mucho camino por andar en cuanto a la definición de qué habilidades se requieren y qué indicadores serán los que midan su adquisición, trabajo hecho cuando se trata de otras competencias como puede ser la lectora.

3.2. Elementos para el diseño de una estrategia de implantación de programas ALFIN en el sistema educativo español

Tras el análisis de la documentación que enmarca teóricamente la materia, se hizo una selección de pautas y recomendaciones para llevar la competencia informacional a la práctica dentro de nuestro sistema educativo. A continuación se presentan una serie de textos que pueden ser tomados como guía de implantación de ALFIN por etapas educativas, así como otros relativos a la formación del profesorado para que esto pueda ser efectivo y a la figura de la biblioteca escolar como un punto de apoyo y refuerzo en los centros.

La UNESCO, con la publicación del documento Media and Information literacy. Policy and strategies guidelines (UNESCO, 2013), pone a disposición de los estados un marco de referencia para que los gobiernos incorporen los programas de alfabetización mediática e informacional (AMI) en sus políticas. El objetivo general es fomentar el empoderamiento de la población y la creación de estados más democráticos y participativos, implantando acciones que garanticen el acceso a la información y al conocimiento, la libertad de expresión y una educación de calidad.

Las principales directrices que se exponen en este documento son:

- Transversalidad. Los programas AMI deberían incorporar diferentes enfoques transversales en sus estrategias.
- Consenso. La planificación de políticas AMI debería contener una visión consensuada por todos los implicados, la identificación de los retos (tecnológicos, epistemológicos y económicos), la identificación de los recursos (infraestructura, recursos humanos) y la redacción de un plan de acción con los indicadores de evaluación.
- Implantación en multientorno. Las estrategias AMI se deberían implantar en cinco entornos. En cada uno de ellos se deben definir: el objetivo general, los objetivos estratégicos y los agentes implicados. Los entornos son los siguientes: educación formal, no formal, organizaciones gubernamentales, entidades públicas y privadas proveedoras de información e integración de estrategias AMI con otras relacionadas.

La implementación de estrategias AMI en el entorno educativo es para UNESCO un asunto clave y prioritario, al considerar a los profesores como los principales agentes del cambio por el efecto multiplicador que generan sus acciones. Para conseguir este cambio en el Marco común de políticas y estrategias de UNESCO se exponen los objetivos estratégicos que debe contener un programa AMI en la educación formal (UNESCO, 2013):

- Sensibilizar sobre la importancia de las competencias AMI para construir sociedades democráticas y

participativas.
- Concienciar y formar a los responsables políticos.
- Incrementar el número de expertos en formación AMI.
- Incrementar el número de profesores y bibliotecarios competentes para la enseñanza de AMI.
- Incorporar la formación AMI en la formación del profesorado.
- Modificar la legislación en materia de educación para adaptarlas al currículo AMI.
- Establecer programas piloto de alfabetización AMI en todos los niveles educativos.
- Crear redes de profesores que implementan AMI en los centros.
- Revisar los currículos de primaria, secundaria y universidad para incorporar la alfabetización AMI.
- Fomentar los convenios con empresas privadas para subvencionar los programas.
- Diseñar indicadores de evaluación que midan el impacto de programas AMI en educación.

Otro texto básico analizado es El catálogo de Alfabetización mediática e informacional en el futuro digital (Modern Poland Foundation, 2012), que cubre todos los grupos de edad, divididos en dos secciones principales (educación formal y no formal) estableciendo tres niveles de competencia: nivel mínimo, nivel óptimo y nivel de maestría.

La estructura del catálogo es piramidal, y asume que cuando una persona entra en un determinado nivel educativo ya tiene las habilidades del anterior desde el nivel mínimo al máximo. El conjunto de competencias propuesto determina lo que se puede llegar a alcanzar en cada etapa educativa, no lo que necesariamente se deba conseguir porque depende del potencial de cada persona.

En la estructura del catálogo de competencias en alfabetización mediática e informacional se tuvieron en cuenta las recomendaciones/directrices de la Comisión Europea enumeradas en el documento Un planteamiento europeo de alfabetización digital (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007) que enumera las siguientes direcciones para la alfabetización digital:

- Familiarización con todos los medios.
- Utilización activa y aprovechamiento de los mismos.
- Actitud crítica en cuanto a calidad y exactitud de los contenidos.
- Comprensión de la economía de los medios (diferencia entre plural y propiedad).
- Concienciación de los derechos de autor.

Teniendo en cuanta que la Comisión solamente indica direcciones prioritarias, para la elaboración de este catálogo se consideró su división en áreas temáticas y se optó por ocho categorías:

- Categoría 1: Uso de la Información
- Categoría 2: Relaciones en el entorno de los media
- Categoría 3: Lenguaje de medios
- Categoría 4: Uso creativo de los medios
- Categoría 5: Ética y valores en la comunicación y los medios
- Categoría 6: La seguridad en la comunicación y los medios
- Categoría 7: Ley de comunicación y de los medios
- Categoría 8: Aspectos económicos del funcionamiento de los medios

Otro documento clave e imprescindible para la definición de competencias digitales en el ámbito español es el Marco común de competencia digital docente (INTEF, 2013). Este trabajo surge con el objetivo de ofrecer una referencia descriptiva que pueda servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación. Su misión es permitir que los profesores conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen la competencia digital de los alumnos. Los objetivos son:

- Facilitar la referencia con descriptores de la competencia digital para profesores y formadores.
- Ayudar a ser más exigentes con la competencia digital docente.
- Posibilitar una lista de competencias mínimas de docentes.
- Ayudar a que el docente tenga competencia digital para usar recursos digitales en sus tareas docentes.
- Influir en el cambio metodológico.

Tras estudiar diferentes propuestas se toma como base del marco común de competencia digital el Proyecto DIGCOMP (Ferrari, 2013), cuyo objetivo es elaborar una propuesta de marco para la competencia digital mediante una lista de 21 competencias descritas en conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo tanto, tomando como base el proyecto anteriormente mencionado, se especifican las siguientes áreas: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. Dentro de cada una de las áreas se integran las competencias que se dividen en tres niveles: básico, intermedio y avanzado.

Una propuesta concreta, que puede ser llevada a la práctica en los centros educativos, es El modelo de las tres fases para la adquisición de la competencia informacional que plantean Gloria Durban y Anna Blasco (Durban, G., Blasco, A., 2012), propuesto desde la biblioteca escolar y que se especifica en un elenco de programas concretos y detallados por niveles, por etapas educativas y por cursos, de forma que se pueda hacer el seguimiento del desarrollo secuencial a través de todas la etapas educativas [ver anexo 1]. Una propuesta que parte del sector de la biblioteca escolar pero que supone en su totalidad un marco y una guía para poder implementar programas formativos en centros escolares e integrar en los currículos. (Durban, G., Cid, A., García, J. 2012 : 24)

Se propone a la biblioteca escolar como órgano articulador de programas formativos en la Competencia Informacional relacionado con el aprendizaje por investigación, así como la corresponsabilidad entre áreas en las distintas etapas que supone un aprendizaje continuo. (Durban et al., 2012 : 81). Para ello hay que planificar programas específicos con contenidos, propuestas de trabajo y recursos didácticos para Primaria y Secundaria, con objetivos y con criterios de evaluación que permitirían analizar el grado de competencia adquirida a lo largo de todo el itinerario educativo desde los primeros cursos de primaria hasta el final de la secundaria. (Durban et al., 2012 : 134-152)

3.3. Formación del profesorado

Pero para la transmisión de esta nueva competencia es necesario una cambio en la formación de quienes van a enseñarla, tal y como se expone en el documento de la UNESCO Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores (UNESCO, 2011)

Incorporar el currículo para profesores en las políticas educativas requiere de un proceso de reflexión previo y estar dispuesto a asumir un cambio de paradigma en la educación que considere:

- Que la formación se centra en el estudiante: AMI empodera a los estudiantes para aprender a aprender de manera autónoma a lo largo de la vida.
- Que se unifican las nociones de Alfabetización Mediática e Informacional, en la que se enfatiza tanto la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de la información como la habilidad para entender las funciones de los medios de comunicación.
- Que los profesores que enseñan AMI capacitan a los estudiantes para consumir y producir información de manera crítica como parte integrada en los procesos de aprendizaje (el aprender haciendo).

El currículo AMI para profesores capacita a los docentes para que puedan ejercer de agentes del cambio y se produzca así el efecto multiplicador que señalábamos anteriormente. Las competencias básicas que los profesores deben adquirir en su formación son:

- Competencia 1: Entender el papel de los medios y de la información en la democracia.
- Competencia 2: Comprensión del contenido de los medios y sus usos.
- Competencia 3: Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
- Competencia 4: Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.
- Competencia 5: Aplicar los formatos nuevos y tradicionales de los medios.
- Competencia 6: Situar el contexto sociocultural del contenido de medios.
- Competencia 7: Promover AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos.

Las recomendaciones de UNESCO en cuanto al proceso de adaptación e integración en los actuales sistemas de formación del profesorado indican que debe ser un proceso escalonado, monitorizado y

evaluado. Se recomienda evaluar el actual currículo de los profesores y el marco de competencias para adecuar el currículo AMI a nivel local y desarrollar un modelo propio realizando una prueba piloto. Finalmente, la institución deberá debatir sobre la estrategia de integración de la nueva formación proponiendo las siguientes: curso independiente, formación transversal a través de otras asignaturas o bien un curso en línea que sirva tanto para los que se están formando como para los que están en activo, pudiendo ser impartido con la colaboración de las bibliotecas universitarias.

Además, al igual que ocurre con la figura del profesor, la del bibliotecario ha de ajustarse a las nuevas demandas adaptando:

- Perfil y funciones del bibliotecario/a.
- Docente estable en el centro.
- Formación específica.
- Reconocimiento administrativo como coordinador/a (idealmente debería tener titulación específica).
- Funciones técnicas, pedagógicas y de asesoramiento.
- Dominio de la competencia informacional.

Sus competencias y roles, así como la necesidad de seguir unas normas éticas exigentes, han sido recogidos recientemente en la segunda edición de las Directrices de la IFLA para Bibliotecas Escolares (International Federation of Library Associations, 2015, p.25-29). Añaden a las anteriores (además de desarrollarlas) el liderazgo, la implicación con la comunidad, su papel promocionador, la responsabilidad ética y social, el servicio público, su implicación en el desarrollo profesional continuo para fortalecer el aprendizaje a lo largo de la vida.

4. Resultados del análisis DAFO en función de nuestros objetivos y destinatarios

En el desarrollo del trabajo desde el principio surge una duda, que obviamente determina los pasos del GTALFIN: ¿a quién va dirigido este documento de propuestas que estamos elaborando? Inicialmente, los destinatarios eran los profesores para que directamente ellos pudieran desarrollar la competencia informacional o digital en el aula, lo que sucede es que ese no es el mayor problema, ya que al fin y al cabo, eso ellos ya lo saben, porque así está recogido en el diseño curricular. El problema es que muchas veces los profesores no pueden hacer ese trabajo y llevar a cabo una metodología basada en proyectos porque la excesiva rigidez de los centros no se lo permite. Por tanto, consideramos que para que este informe pueda tener validez y mayor éxito, además de los profesores, los destinatarios son las instancias superiores, los responsables de las políticas educativas, los agentes críticos: inspectores, equipos directivos, centros de profesores y recursos...

En este punto detectamos, también, una importante laguna entre lo que debe ser, es decir, el análisis de los documentos que hasta ahora ha sido el trabajo del grupo, y la formulación de propuestas y metas concretas adecuadas y adaptadas al ámbito educativo español, fuera de las consideraciones internacionales y nacionales. Esta laguna era un diagnóstico de la situación en el ámbito español, lo que habíamos reseñado como una de las líneas iniciales de trabajo del GTALFIN: "Evaluar el grado de desarrollo actual por niveles educativos". Sin embargo y como es lógico, no es posible determinar propuestas de futuro, si ni tan siquiera sabemos lo que está sucediendo en el presente. De forma que procedimos a hacer un análisis DAFO (debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades) para tener claro cuáles eran las luces, las sombras, las oportunidades y los miedos que nos permitieran o impidieran seguir avanzando. El documento DAFO resultante del trabajo conjunto, que se expone a continuación, contempla cinco ejes o líneas de análisis: El Deber ser; Gestión del cambio; Estructuras para la implantación; Impulso y coordinación institucional e Impacto y visibilidad.

Imagen 1. Análisis DAFO realizado por el GTALFIN

	Debilidades	Fortalezas	

El deber ser(conceptos, recomendaciones de aplicación...)	• Nomenclaturas: competencia digital, AMI, ALFIN... • Brecha entre las competencias AMI (deber ser) y las actuales competencias de los alumnos • Brecha entre lo que implica la implantación AMI (específicamente, la consideración de los estudiantes como prosumers) y el "imaginario" sobre lo que significa aprender en la escuela (modelos receptivos)	• Instrumentos conceptuales y estratégicos en nuestro contexto educativo: la biblioteca escolar entendida como centro de recursos para el aprendizaje, el Marco de referencia • Difusión de las alfabetizaciones múltiples frente a la enseñanza exclusiva de la lectura y la escritura • Incidencia en la necesidad de empezar desde Infantil	•
Gestión del cambio	• Desconcierto ante los cambios de la sociedad del S.	• Buenas prácticas de referencia:	•

	XXI • Énfasis en el soporte - Rigidez del sistema educativo, compartimentación de asignaturas, dificultades para proyectos transversales • Metodologías: alejadas de investigación, centradas en memorización	programas piloto, resultados obtenidos, desarrollos y proyectos que muestran los cómos, núcleos de influencia • Capacidades de los estudiantes (dispositivos y programas) • Instrumentos de apoyo: herramienta de autoevaluación para centros con sugerencias para abordar competencias en información	• • •
Estructuras para la implantación	• Legislación: falta de aplicación de la existente, dispersión de contenidos AMI	• Marco legislativo sobre competencias, específicamente sobre	•

		en el currículo, ausencia de criterios y estándares de evaluación, cambio legislativo permanente • Estándares: falta de aplicación de los existentes • Bibliotecas escolares: ausencia de un sistema (legislación y otros) • Separación TIC/Biblioteca: por ejemplo, responsables distintos -Figura del responsable de biblioteca: escasa dedicación, tiempo y formación suficiente para impulsar y apoyar programas AMI - Formación docente en AMI. Formación inicial de maestros y profesores de secundaria	competencia digital, en los currículos de Primaria, Secundaria y Bachillerato • Recursos humanos formados y dispuestos para trabajar: profesores y bibliotecarios • Alto interés por formarse en TIC en parte del profesorado	• • • •

Impulso y coordinación institucional	• Coordinación entre CC.AA.	• Planes institucionales de referencia en algunas CC.AA. (AND, CAT, GAL) y que contemplan contenidos ALFIN en sus propuestas	•
			•
			•

Impacto y visibilidad	• Ausencia de indicadores para la medida del impacto -Falta de visibilidad de carencias y de necesidades basada en datos actualizados		• •

5. Más que conclusiones, un puñado de propuestas para el futuro...

Consideramos, como ya hemos comentado, que el trabajo del grupo ha de seguir una parte analítica (qué competencias, qué prácticas, qué barreras y limitaciones...) y otra propositiva. Y este es realmente el objetivo prioritario del GTALFIN, ofrecer propuestas para avanzar. En el seno del GTALFIN se decide que si bien el documento resultante de nuestro trabajo será únicamente analítico y consultivo, nuestras propuestas serán posibilistas, realistas y amplias, de fácil lectura y comprensión y deberían ser de obligado cumplimiento, tanto para los responsables políticos y los órganos de decisión en el ámbito educativo, como para los profesores y bibliotecarios.

En este punto, partimos de un esquema inicial que contemplaba diferentes ámbitos en los que las propuestas se van a dirigir: Sistema educativo; Centro; Aulas; Biblioteca escolar; Redes bibliotecarias y comunidad profesional; Otros agentes estratégicos (Centros de formación del profesorado, Inspección educativa...); Comunidad Educativa y Sociedad. Dentro de cada uno de estos ámbitos se han de tener en

cuenta diferentes aspectos como: Estructuras mínimas de implantación; Equipo humano; Investigación y gestión del cambio; Comunicación y difusión.

Con todas las ideas que brevemente se exponen a continuación, se está elaborando un documento. Sin entrar ahora en detalle, ya que se recogerán pertinente y ordenadamente en nuestro documento final, las propuestas abordan aspectos muy amplios y variados:

- Asumir un compromiso firme con el cumplimiento del artículo 113 LOE/LOMCE 2006/2013 sobre biblioteca escolar en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación (MECD + CC.AA.), mediante un plan trianual en torno a cinco líneas de actuación: presupuesto anual, marco legislativo, plan de formación, ayudas a la innovación y comunicación.
- Incluir de forma explícita los contenidos ALFIN para el desarrollo de competencias clave en todos los currículos de las CC.AA y establecer un mecanismo de seguimiento de su implantación efectiva en los centros escolares.
- Incorporar el Plan de Biblioteca entre los requisitos de planificación de los centros (Proyecto Educativo y Curricular, RRI) y hacer explícito el programa de ALFIN, fijando quién se va a responsabilizar de su implantación y evaluación.
- Dotar a las bibliotecas escolares de recursos para que realmente puedan ser el centro neurálgico imprescindible y centro de referencia tanto en el entorno escolar como fuera, con personal formado, tanto en lo que se refiere a la formación universitaria de grado y máster, como a la formación para la formación continua con los cursos que se imparten desde los centros de profesores.
- Biblioteca escolar como certificadora de la competencia en el manejo de información, competencia que si bien es transversal, necesita una visibilidad explícita. Esto requiere contar con un cuadro de competencias definido por etapas educativas.
- Mejorar las estructuras de colaboración entre las bibliotecas escolares entre sí y entre estas y las bibliotecas públicas (consideración de las ventajas y desventajas de las bibliotecas duales), las bibliotecas universitarias, la propia sociedad y de forma concreta la colaboración con las familias.
- Crear una convocatoria de proyectos de estudio e investigación sobre ALFIN en nuestro contexto educativo, dando cabida a distintas aproximaciones y enfoques metodológicos.
- Establecer líneas de ayudas para estimular la co-creación de materiales ALFIN en distintos soportes y plataformas para todas las etapas educativas.
- Restablecer el Premio Nacional de proyectos de bibliotecas escolares, incorporando una modalidad o línea de apoyo específica para ALFIN.
- Cambiar la metodología de enseñanza, instando a una revisión de los modelos educativos. Necesidad de flexibilizar tiempos, espacios y currículos en centros docentes para facilitar el trabajo por proyectos.
- Aunar esfuerzos para difundir por todos los canales de comunicación la importancia de ALFIN.

Todavía queda mucho trabajo por delante que irá viendo la luz a través de la web del Grupo GTALFIN del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, ¡estén atentos a sus pantallas!!

Referências bibliográficas

Bibliotecas por el aprendizaje permanente: Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN) (2006). Recuperado de http://www.webcitation.org/5NrAiGhSS.

Blasco, A., Durban, G. (2012). La Competencia Informacional en la Enseñanza Obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. Revista de Documentación Científica, monográfico, 100-135. Recuperado dehttp://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/746/827

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité

Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Recuperado dehttp://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52007DC0833

Digital Future: Media and Information Literacy: competences catalogue (2012). Poland: The Modern Poland Foundation. Recuperado dehttp://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf

Durban, G., Cid, A., García, J. (2012). Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar. Sevilla : Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Recuperado dewww.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/.../DR4BECREA.pdf

Ferrari, A. (2013).DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. JRC Scientific and Policy Reports. EUR 26035. Recuperado dehttp://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359

International Federation of Library Associations (2015). IFLA School Library Guidelines, 2nd. Ed. Recuperado de http://www.ifla.org/publications/node/9512

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Texto consolidado, última modificación el 29 de julio 2015 (2015). Boletín Oficial del estado, 106. Recuperado de http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del estado, 295. Recuperado dehttp://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Marco de referencia para las bibliotecas escolares (2011). Comisión Técnica de bibliotecas escolares. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado dehttp://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Marcoreferenciabescolares.pdf

Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela (2013). Madrid: INTEF. Recuperado dehttp://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf

OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_

Real Decreto 126/2014, del 1 de marzo por el que se establece el currículo básico de la educación Primaria (2014). Boletín Oficial del Estado, 52. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf

Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (2015) Boletín Oficial del Estado, 3. Recuperado https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf

UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores. París: UNESCO. Recuperado dehttp://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf

UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy (MIL). Assessment Framework: Country Readiness and Competencias. Recuperado dehttp://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf

UNESCO (2013). Media and Information literacy: Policy and strategies guidelines. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf

UNESCO (2014). París declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. Recuperado dehttp://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf

Anexo 1. Modelo de 3 fases para la adquisición de competencias digitales de Gloria Durban y Anna Blasco.

CAPACIDAD I	HABILIDADES	DESTREZAS
I Buscar Información	Plantear una búsqueda de información	- Identificar una necesidad de información. - Concretar las características de la información requerida. - Organizar un proyecto de búsqueda
	Localizar información	- Conocer los recursos informativos. - Diseñar una estrategia de búsqueda. - Realizar una consulta
	Recuperar información	- Valorar la utilidad de una información recuperada. - Seleccionar la información por la fiabilidad de las fuentes. - Obtener una información seleccionada
CAPACIDAD II	HABILIDADES	DESTREZAS

II. Tratar la información	Analizar la Información	- Comprender la información - Identificar ideas y datos - Contrastar afirmaciones
	Interpretar la información	- Relacionar ideas y elementos lingüísticos - Realizar inferencias o deducciones - Leer con sentido crítico
	Procesar la información	- Extraer información relevante - Sintetizar información - Estructurar información
CAPACIDAD III	HABILIDADES	DESTREZAS
III. Comunicar conocimiento	Crear conocimiento	- Integrar la información - Incorporar aspectos personales - Elaborar el producto final
	Compartir conocimiento	- Presentar el producto final - Interactuar con ética y responsabilidad

		- Difundir el producto final
	Aplicar conocimiento	- Evaluar el proceso - Actuar consecuentemente - Transferir el conocimiento

O desenvolvimento da pesquisa escolar por meio da competência em informação

Luciane de Fátima Beckman Cavalcante

Doutora em Ciência da Informação

Departamento de Ciência da Informação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil>

Marta Leandro da Mata

Doutora em Ciência da Informação

Departamento de Ciência da Informação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil

Resumo:

A pesquisa escolar é uma atividade essencial no processo de ensino-aprendizagem, porquanto é considerada a base para o desenvolvimento de habilidades informacionais e, principalmente, para a criação de significado e construção do conhecimento. Nesse contexto, o papel do bibliotecário é fundamental, visto que é o profissional capacitado para auxiliar no desenvolvimento da competência em informação dos alunos, no descobrimento e manuseio das fontes de informação, que são fatores essenciais para a realização da pesquisa escolar. O presente trabalho tem como objetivo abordar o desenvolvimento da competência em informação por meio da pesquisa escolar, destacando-se o papel de educador do bibliotecário e da biblioteca escolar. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre tais temáticas. Considera-se que programas de competência em informação devem ser desenvolvidos desde as séries iniciais no contexto escolar, pois irá permitir ao aluno lidar com a informação, propiciando a construção de conhecimentos por meio da pesquisa escolar.

Palavras-chave: Pesquisa escolar; Biblioteca escolar; Bibliotecário educador; Competência em Informação.

Resumen:

La investigación en la escuela es una actividad esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se considera la base para el desarrollo de la alfabetización informacional, y especialmente de la creación de significado y la construcción del conocimiento. En este contexto, el papel del bibliotecario es crucial, ya que es el profesional capacitado para ayudar en el desarrollo de la alfabetización informacional de los estudiantes para el descubrimiento y manejo de fuentes de información, que son esenciales para la realización de la investigación académica. Este estudio tiene como objetivo abordar el desarrollo de la alfabetización en información a través de la investigación académica, destacando el papel del bibliotecario como educador y la biblioteca de la escuela. Se optó por una investigación de naturaleza bibliográfica sobre estos temas. Se considera que deben desarrollarse programas de competencia informacional a partir de los primeros grados

en el contexto escolar, lo que permitirá a los estudiantes hacer frente a la información, propiciando la construcción de conocimiento a través de investigación académica.

Palabras Clave: Investigación Escolar; Biblioteca escolar; Bibliotecario de la escuela; Alfabetización informacional.

Abstract:

Research is an essential activity in the teaching-learning process, because it is considered the basis for information literacy, meaning and knowledge building. In this context, the librarian's role is crucial, since the librarian is the skilled professional to assist students to discover and correctly handle information sources, which are essential for their school activities. This study consists of a bibliographical research which focuses on the development of information literacy through school research, giving special emphasis to the role of the librarian as an educator, and of the school library. It concludes that information literacy programs should be developed in schools from the early grades, since it will enable students to deal with the information, allowing the construction of knowledge through scholarly research.

Keywords: School Research; School library; School librarian; Information Literacy.

1. Introdução

Na Sociedade da Informação é necessário que os sujeitos saibam explorar todo o arcabouço informacional advindo da mesma, justamente para poder exercer o seu papel de cidadão nesse contexto. Em decorrência, torna-se imprescindível o papel da Educação nesse cenário, sendo sua função primordial fornecer meios que possibilitem o desenvolvimento dos sujeitos mediante o aprendizado ao longo da vida, para que possam exercer a cidadania. A biblioteca escolar torna-se uma grande aliada nesse processo, uma vez que "pode contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo, em que a informação e conhecimento assumem destaque central." (Andrade, 2002, p. 15).

É nessa ambiência que os alunos aprenderão a desenvolver a pesquisa escolar, uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem, que pode ser desenvolvida com os recursos da biblioteca escolar e com o apoio do bibliotecário em parceria com o corpo docente da instituição. Por meio da pesquisa escolar é possível desenvolver habilidade críticas nos processos informacionais, tais como a identificação de suas necessidades informacionais, busca, seleção e uso ético da informação, processos estes relacionados ao que se denomina como competência em informação.

Destaca-se o papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, cuja missão é "[...] promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios." (Ifla & Unesco, 1999).

Nesse contexto, o papel do bibliotecário é fundamental, pois ele é o profissional capacitado para auxiliar no desenvolvimento da competência em informação dos alunos, no descobrimento e manuseio das fontes de informação, fatores essenciais para a realização da pesquisa escolar.

A partir do exposto, o presente trabalho teve como objetivo abordar o desenvolvimento da competência em informação por meio da pesquisa escolar, destacando-se a biblioteca escolar e o papel de educador do bibliotecário.

Na presente pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, sustentada por meio de um viés bibliográfico acerca da temática. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Nesse sentido, considera-se que através da abordagem bibliográfica foi possível estabelecer a linha argumentativa sobre os seguintes itens:

biblioteca escolar e competência informacional, bibliotecário educador e a competência informacional e, por fim, pesquisa escolar. A seguir, desenvolve-se a discussão acerca desses assuntos.

2. A biblioteca escolar e a competência informacional

A biblioteca escolar pode ser um importante veículo de transmissão da informação para crianças e jovens. Por meio dela, várias barreiras informacionais podem ser quebradas, visto que o conhecimento tornou-se hoje um dos principais fatores de superação de desigualdade. Nesse sentido, a universalização da biblioteca escolar ajudará a garantir a todos o acesso equitativo à informação.

No Brasil, no ano de 2010 foi sancionada a lei de número 12. 244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, determinando que todas as instituições de ensino públicas e privadas deverão contar com bibliotecas com materiais para atender às necessidades informacionais dos alunos, além de ter um bibliotecário. A lei deve ser efetivada em um prazo de dez anos a partir da data de sua publicação (Brasil, 2010).

A partir dessa lei, a criação das bibliotecas fica garantida. Porém, ter um espaço com recursos informacionais não é suficiente para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, ressalta-se a implementação de programas de competência informacional, para serem aplicados desde as séries iniciais do ensino fundamental.

A competência informacional é um dos meios norteadores para habilitar os indivíduos a usarem a informação, além de que "o uso do termo no âmbito escolar é resgatado por estar ligado aos processos cognitivos apresentados na aprendizagem" (Queiroz, 2006, p. 30).

O desenvolvimento de programas de competência informacional na comunidade escolar por meio da biblioteca possibilita que o aluno seja formado como usuário da informação em passos gradativos para buscar, entender, organizar, interpretar, avaliar, utilizar e comunicar a informação. Não significa que seja um processo de aquisição somente de habilidades formais de busca em catálogos e ferramentas eletrônicas, mas também que sirva de mola propulsora para uma mudança de atitude a respeito da informação, do conhecimento, da preparação do escolar para a resolução de problemas e tomada de decisões. O que se espera é o desenvolvimento do desejado espírito crítico e criativo do estudante no decorrer da vida toda (Macedo, 2005).

Para a concretização desse propósito, a biblioteca escolar deve estar integrada às atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor, pois a integração ao projeto pedagógico é fundamental para que os recursos disponíveis sejam adequadamente direcionados às necessidades curriculares da instituição, inserida nesse processo de construção de conhecimento. Uma educação baseada nos recursos informacionais deve fazer parte da formação dos alunos, ressaltando-se a participação do bibliotecário nesse processo, de forma a auxiliar na disponibilização e uso dos recursos e fontes de informação. De acordo com Queiroz (2006, p. 30) "a Information Literacy contribui para uma nova concepção de biblioteca escolar, bem como para mudar a visão da biblioteca na escola começando com a participação, em função da sua natureza educativa, desde a elaboração do projeto pedagógico".

Dessa forma, considera-se que os programas de competência em informação podem contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de modo a auxiliar na construção de uma biblioteca escolar ativa, uma vez que "ela é desafiadora a transformar-se de mero repositório de informação para constituir-se em uma organização e espaço aprendente, uma vez que a aprendizagem ocorre por toda a vida" (Queiroz, 2006, p. 27).

3. O papel do bibliotecário educador

O profissional adequado e preparado para atuar em bibliotecas é o bibliotecário, tendo em vista sua formação profissional, exercendo seu papel educacional, de forma a ser denominado como bibliotecário educador. Essa designação é aplicada em virtude do ambiente escolar, da comunidade usuária e das funções de caráter educativo e organizacional desenvolvidas por esse profissional. De acordo com Carvalho (2011),

"o profissional da informação hoje também pode ser visto como um educador capaz de transmitir a essência da competência informacional (Information Literacy) em BE".

Em alguns contextos e regiões brasileiras, a biblioteca escolar, ainda, pode ser o meio mais acessível de contato de crianças e de jovens com o mundo letrado, com os livros e com variados tipos de materiais durante o período de formação escolar. Portanto, ela se torna um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, bem como de incentivo à leitura. Conforme Campello (2009, p. 19):

> Democratizar o acesso à informação, capacitar as pessoas para o uso crítico da informação, proporcionar condições que permitam a reflexão, a crítica e a construção de idéias por meio da leitura são ações constantemente recomendadas para o bibliotecário e, no bojo dessas ações, a biblioteca escolar é vista como espaço privilegiado para seu desenvolvimento.

O Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares recomenda que as bibliotecas ofereçam "[...] serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação [...]" (UNESCO, 1999). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem que os alunos devem ser preparados para "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (Brasil, 1997, p. 69).

Para que o processo de familiarização dos alunos com a biblioteca seja potencializado, o bibliotecário pode preparar algumas atividades, que podem ser realizadas desde o início do ano letivo, tais como realizar uma visita guiada à biblioteca, agendar treinamentos e orientação bibliográfica para facilitar a consulta ao catálogo e demais fontes de informação, identificar junto a um grupo de alunos os recursos de informação existentes na biblioteca, entre outras (Macedo, 2005).

Este profissional, o bibliotecário educador, também deve estar pronto para criar projetos e programas de cunho educacional e cultural na biblioteca, cabendo, então "torná-la objeto de reflexão e espaço de participação para todos os segmentos da escola e da comunidade ao qual ela se insere" (Silva, 2003, p. 77).

O bibliotecário também deve saber debater com seus usuários o assunto dos materiais disponíveis, de forma a despertar o interesse do aluno em relação àquele e aos demais materiais da biblioteca. Deve conhecer bem o acervo para disponibilizá-lo aos usuários que possuem necessidades informacionais e para aqueles que têm dificuldade em expressar aquilo que precisam. De modo geral, também deve conhecer bem a comunidade usuária em questão, estando preparado para atender as suas necessidades.

O bibliotecário deve exercer seu papel de educador nesse ambiente, sem deixar de lado a estrutura organizacional da biblioteca, deve manter a casa em ordem, ou seja; manter a organização dos materiais no acervo, exercer as atividades técnicas de organização e tratamento da informação visando sua recuperação pelos usuários.

Em outras palavras, salienta-se que a estrutura organizacional deve ser mantida e as atividades técnicas exercidas, sem esquecer-se de seu principal papel neste ambiente, que é o de agente educacional. Como aponta Macedo (2005, p. 178), "além das atribuições inerentes às suas competências de organização e gerência da biblioteca escolar, esse mediador da informação deve estar a par das atividades discentes, preparando, mensalmente, um elenco de temas para o trabalho escolar das diversas turmas [...]".

A mesma autora aponta que para estar a par das atividades discentes é necessária uma boa comunicação com os próprios alunos e com o professor. Quando estiver ciente do planejamento do professor, o bibliotecário escolar conhecerá os conteúdos que serão explorados, podendo orientar com maior objetividade e eficácia a inserção da biblioteca no processo ensino-aprendizagem (Silva, 2003).

O bibliotecário deve estar inteirado acerca do projeto pedagógico da escola, realizar um trabalho conjunto com os professores, com a coordenação pedagógica, com a direção e com demais envolvidos nessa questão. Macedo (2005, p. 182) ressalta "[...] que o importante é ter consciência de que todos os atores da

comunidade escolar – administradores, corpo docente e discente, pais, bibliotecário – precisam trabalhar no projeto bibliotecário e educativo da escola, harmoniosamente, em parceria". A autora complementa que "[...] somente assim os objetivos e a missão da escola serão plenamente alcançados". É importante estar ciente do conteúdo programático dos currículos, de forma a tornar melhor a disponibilização de informações aos alunos.

Algumas atividades são essenciais para que a biblioteca escolar consiga atingir sua missão e seus objetivos, tais como as que foram elencadas. Além delas, destaca-se os programas de competência informacional, que podem ser implementados nas escolas, de forma a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mata (2014, p. 76):

> Os programas de Competência Informacional têm sido suscitados como um dos requisitos necessários nos serviços oferecidos pelas bibliotecas aos seus usuários para contemplar a compreensão do complexo sistema de organização do conhecimento na contemporaneidade. Os programas de Competência Informacional devem constituir-se de atividades de ensino-aprendizagem acerca do universo informacional e de suas fontes de informação, de modo que possibilite aos indivíduos fazerem uso ético da informação para produção de conhecimentos, bem como utilizá-la para a resolução de problemas no âmbito educacional, pessoal, social e político.

Dessa maneira, a biblioteca escolar se torna o cenário ideal para iniciar esses programas, que podem ocorrer durante todo o período de formação dos alunos. O bibliotecário tem papel fundamental nesse contexto, visto que auxilia os estudantes a extraírem significado das informações e a pensar racional e logicamente diante de tantas fontes e informações, estejam elas impressas ou no formato eletrônico (Atlc & Casl, 1997).

Para auxiliar no desenvolvimento de programas no ensino fundamental, o bibliotecário pode utilizar a obra "Como usar a biblioteca na escola", da bibliotecária e pesquisadora norte-americana Carol Kuhlthau, traduzida e adaptada por pesquisadores do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), liderado pela professora Bernadete Campello, da Universidade Federal de Minas Gerais. Nela, propõe-se uma série de atividades visando à aquisição de habilidades por alunos do ensino fundamental, que devem ser estruturadas do primeiro ao último ano desse ciclo (Kuhlthau, 2004).

Neste sentido, parte-se para a próxima seção, referente aos resultados e discussão acerca da pesquisa escolar, da mediação realizada pelo bibliotecário e a biblioteca.

4. Resultados e Discussão

Compreende-se que a pesquisa escolar é elemento basilar na educação, sendo elementar para o desenvolvimento de habilidades junto à informação e, principalmente, para a criação de significado e construção do conhecimento.

Abreu (2002) argumenta que "Existe uma concordância generalizada entre os educadores de que a pesquisa escolar é uma excelente estratégia de aprendizagem, pois permite maior participação do aluno neste processo, o que o leva a construir seu próprio conhecimento" (p. 25). Para tanto, é necessária a efetiva participação do professor nesse processo.

> Segundo Carol Kuhlthau, a pesquisa escolar como estratégia de aprendizagem baseada no questionamento deve possibilitar ao aluno desenvolver habilidades de escolhas de temas e fontes de informação e de utilização de recursos que ajudem a clarear suas ideias, como, por exemplo, tabelas e gráficos (Abreu, 2002, p. 26).

Percebe-se que a pesquisa escolar abrange um grande escopo de possibilidades, uma vez que permite ao educando explorar o seu potencial para lidar com o aparato informacional. Entretanto, "É preciso reconhecer que a pesquisa escolar é um processo complexo, que exige do aluno habilidades que precisam estar desenvolvidas para que ocorra em toda sua riqueza" (Abreu, 2002, pp. 26-27). Tais habilidades podem ser desenvolvidas com o apoio do bibliotecário.

> O ensino deve ser transformado em uma busca daquilo que não se sabe e se deseja saber – em pesquisa e investigação. É evidente a importância do papel do educador nesse ensino, mas essa importância depende de sua qualificação na busca da modernidade pedagógica, da renovação de suas capacidades, da sua atualização constante mediante ações de aperfeiçoamento profissional. (Belluzzo, 2005 p.35)

Bicheri (2008, p. 93) argumenta que a "pesquisa não é algo simples e isolado e que os educandos devem ser impulsionados e preparados para vivenciá-la, seja ela escolar ou científica". Para isso é importante que bibliotecário e corpo docente atuem juntos, contribuindo com o desenvolvimento do aluno nesse sentido, além do bibliotecário também participar das reuniões pedagógicas, conhecer o currículo escolar, para que o mesmo possa contribuir com serviços que atendam melhor seu usuário nesse cenário, contribuindo com a formação do aluno e transformando a biblioteca em um centro de aprendizagem ativa.

Aluno, professor e o bibliotecário devem compreender que "a concretização efetiva da pesquisa escolar ocorre por etapas e não em um bloco único, e que a riqueza do processo se traduz na modificação da forma de pensar do estudante" (Abreu, 2002, p. 27). Nesse contexto, destaca-se o importante papel da biblioteca escolar cuja missão, segundo o Manifesto da UNESCO (1999, p. 1) é "[...] promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios."

Não pode ser dissociada educação e biblioteca. Nesse sentido, Belluzzo (2005) enfatiza que "a biblioteca sem a educação, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura e a pesquisa, será, por seu lado, instrumento vago e incerto (p. 33). Entretanto, para que o uso da informação e o pensamento crítico ocorram de fato, é preciso que o bibliotecário que atua nesse contexto auxilie ao desenvolvimento da competência em informação dos usuários da mesma e, no caso dos educandos, a pesquisa escolar é um dos caminhos. Assim:

> Ensinar e orientar pesquisa exige competência, comprometimento, dedicação e responsabilidade. Na iniciação à pesquisa estamos falando da pesquisa escolar enquanto princípio educativo, a qual, além de envolver professores e alunos, conta também com a participação do bibliotecário como educador "mediador" (Bicheri, 2008, p.93).

Abreu (2002, p.27) "observa que só serão alcançados os resultados positivos dessa estratégia de aprendizagem se a escola investir, sistemática e continuamente, em programas de desenvolvimento de habilidades informacionais que deverão iniciar-se cedo na vida das crianças." Para Belluzzo e Dudziak (2008, p. 47) "a educação de qualidade privilegia o aprender a aprender e a capacidade de intervenção alternativa, baseada numa cultura educacional que prioriza a atitude de pesquisa, de autonomia crítica, a busca criativa". Desse modo, entende-se que o processo de pesquisa escolar implica determinadas competências e habilidades em informação, que devem ser desenvolvidas desde as séries iniciais de estudo.

A competência em informação alude em o sujeito se relacionar com a informação de forma tal que o mesmo possa reconhecer suas necessidades informacionais e, de modo autônomo, consiga explorar as fontes informacionais em um processo de busca de informação, implicando ainda em saber avaliar a informação de modo crítico e fazer um uso ético e legal da mesma.

No caso da pesquisa escolar isso implica em o aluno saber estruturar e sistematizar o seu pensamento

(após o processo de pesquisa) de modo lógico, propiciando o entendimento por parte de outros alunos. Em um processo de pesquisa, espera-se que o aluno saiba reconhecer a necessidade de informação a partir da temática de pesquisa proposta pelo professor, saber reconhecer as fontes de informação, bem como utilizá-las de modo adequado em um processo de busca de informação e saber interpretar e sistematizar as informações encontradas para a construção do texto escolar.

Para facilitar o processo, foram criados alguns modelos para o desenvolvimento da pesquisa escolar, como por exemplo, o Processo de Busca da Informação (Information Search Process – ISP), desenvolvido por Kuhlthau, que se baseia na teoria construtivista. Para elaboração do modelo, foram feitos estudos com diversos grupos no momento da realização de uma pesquisa ou de resolução de um problema e, como resultado, observou-se que ocorreram mudanças nos estados afetivos (sentimentos), cognitivos (pensamentos) e físicos (ações) em usuários. O modelo é constituído por seis etapas: o início da tarefa; a escolha do tema; a exploração do tema; a formulação da questão; a coleta de informação e, por fim, o encerramento da tarefa (Kuhlthau, 1991).

Pelo exposto, compreende-se que o bibliotecário educador exerce um papel de extrema relevância na educação dos usuários, principalmente no que tange ao desenvolvimento da competência informacional. Para tanto, pode implementar programas voltados à tal finalidade, uma vez que, segundo Cavalcante e Bonalumi (2014, p.87) "os mesmos são importantes para transformar o aprendiz em um competente usuário da informação capaz de identificar, buscar, organizar, interpretar, avaliar, utilizar e comunicar a informação".

5. Conclusão

A competência em informação é um elemento que deve ser desenvolvido desde as séries iniciais no contexto escolar, pois irá permitir ao aluno lidar com a informação de modo a propiciar a construção de conhecimentos. Nesse cenário, a pesquisa escolar se faz importante uma vez que, pela mesma, é possível desenvolver elementos concernentes à competência em informação, tais como: identificação da necessidade de informação, busca e uso da informação, desenvolvendo assim o pensamento crítico e propiciando uma base ao aluno para quando este chegar ao ensino superior.

Os elementos citados são importantes uma vez que a universidade funciona como "um lugar de aquisição de saberes e de competência para o exercício de uma profissão, o que levará o estudante a adquirir um repertório de conhecimento mais especializado, dentro de uma determinada área, desenvolvendo o espírito científico e crítico, as aptidões de comunicação e uso de informação, de pesquisa individual e coletiva" como argumenta Cavalcante (2006, p. 54). Desse modo, aquele aluno que teve sua competência em informação desenvolvida desde as séries iniciais na escola pode desenvolver com menos dificuldade a pesquisa científica quando estiver em uma universidade, pois ele terá internalizado os elementos da competência em informação pelo contato com a pesquisa escolar.

Pelo exposto, percebe-se a relevância de se desenvolver a competência em informação de forma transversal e inserida no currículo escolar, contando com os recursos da biblioteca escolar e, principalmente, com o trabalho integrado do bibliotecário e professor. Denota-se ser importante que essa parceria esteja presente nas entrelinhas do projeto pedagógico da escola, uma vez que atuando conjuntamente será possível o desenvolvimento da competência em informação dos alunos, além de oferecer um diferencial de qualidade na educação brasileira.

Referências bibliográficas

Abreu, V. L. F. G. (2002). Pesquisa escolar. Em B. S. Campelo, et al. (Org.), A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. (pp. 25-28) Belo Horizonte, MG:Autêntica.

Andrade, M. E. A (2002). A biblioteca faz a diferença. Em B. S. Campelo, et al. (Org.), Abiblioteca escolar:

temas para uma prática pedagógica .(pp. 13-15). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Association for Teacher-Librarianship In Canada Canada – ATLC; Canadian School Library Associaton – CSLA. Students' information literacy needs in the 21st century: competencies for teacher-librarians. Canadá: Canadian Association for School Libraries, 1997. Recuperado em 15 agosto de 2015, de www.cla.ca/casl/literacyneeds.html.

Brasil. (2010). Lei N. 12.244, de 25 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil: Imprensa Nacional.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. [Online]. Recuperado em 27 de julho de 2015, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.

Bicheri, A. L. A. de O. (2008). A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação. Dissertação de Mestrado emCiência da Informação Faculdade de Filosofia e Ciências, UniversidadeEstadual Paulista, Marília, SP.

Belluzzo R. C. B. (2005). Competências na era digital: desafios tangíveis parabibliotecários e educadores. Educação Temática Digital, Campinas, v.6, n.2,pp. 27-42.

Belluzzo, R. C. B. (2010). Competências e novas condutas de gestão: diferenciaisde bibliotecas e sistemas de informação. (pp. 23-53). Em M. L. P. Valentim.Ambientes e fluxos de informação. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Campello, B. S. Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. (2009). Tese de Doutorado em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Cavalcante, L. E. (2006). Políticas de formação para a competência informacional:o papel das universidades. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62.

Dudziak, E. A. (2001). A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas.Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Escola deComunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

Dudziak, E. A e Belluzzo, R. C. B. (2008). Educação, informação e tecnologia nasociedade contemporânea: diferenciais à inovação? Recuperado emhttp://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/111/125 Obtido em: 27-07-2012

Kuhlthau, C. C. (2004). Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica.

Macedo, N. D. (Org.). (2005). Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac.

Mata, M. L. (2014). A inserção da competência informacional nos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil e nos cursos de Informação e Documentação na Espanha. Tese de Doutorado em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [UNESCO]. (2009). Manifesto da Biblioteca Escolar. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Queiroz, S. P. (2006). Information Literacy: uma proposição expressiva para a biblioteca escolar. Em R. J. Silva & S. Bortolin (Orgs.). Fazeres cotidianos na biblioteca escolar. (pp. 21-31). São Paulo: Polis.

Silva, W. C. (2003). Miséria da biblioteca escolar. (3. ed.). São Paulo: Loyola, 2003.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, [UNESCO]. (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. [S. l]: UNESCO.

Proyecto escolar de investigación documental "Te pillé leyendo"

José Manuel Garrido Argandoña

Maestro de Educación primaria. Especialista en bibliotecas escolares.

CEIP. Virrey Morcillo, Villarrobledo, Albacete

buzon.jmgarrido@gmail.com

Resumen:

Este proyecto ha sido diseñado, desarrollado y evaluado con un grupo de alumnos de 3º de primaria (8 – 9 años) con el que se han trabajado diversas tareas hasta la consecución de un producto o tarea final. La finalidad del proyecto era reflexionar sobre los hábitos de lectura y conocer los de algunos personajes relevantes para los alumnos –personajes famosos- de diferentes ámbitos (política, deporte, música, escritores, religión, televisión, localidad...) y contrastar sus opiniones y creencias con las de ellos. Con todo ello han montado una exposición que han compartido con todo el colegio, vía online con los visitantes del blog y se ha ofrecido a otras bibliotecas y librerías para sus espacios de exposición.

Palabras clave: Proyectos documentales y aprendizaje basado en proyectos; Aprendizaje por competencias; Alfabetización informacional; Competencia informacional; Trabajo cooperativo; Aula, biblioteca escolar e Internet; Portafolio; Blog de aula y herramientas digitales; Escuela y familia

Abstract:

This project has been designed, developed and tested with a group of students of 3rd grade (8-9 years). With this project, various tasks have been worked in order to achieve product or task.

The purpose of the project is to think about reading habits and learn about some important people is habits (famous characters) for students in different contexts (politics, sports, music, writers, religion, television, locality ...) and contrast their views and believes.

With all the work developed an exhibition has been made in order to share everything school, via online with blog visitors and it has also been offered to other libraries and bookstores for their exhibition spaces.

Keywords: Documental projects and Project based learning; Competence learning; Information literacy; Information competence; Cooperative work; Classroom; school library and Internet; Portfolio; Classroom blog and digital tools; School and family.

1. Introducción

La lectura es una de las preocupaciones mayores en el ámbito educativo. Su necesidad y relevancia para el resto de los aprendizajes y para la incorporación efectiva al mundo –más si cabe cuando hoy en día la comunicación verbal y audiovisual es imprescindible en la era de la información- la configuran como una competencia básica e imprescindible a la que prestar especial atención desde todos los ámbitos de la educación.

Ciertamente nos encontramos con una lectura y un proceso de alfabetización que exige que entendamos la lectura con una serie de características y que han generado el concepto de "literacidad crítica" del que nos habla Cassany (2009) y que nos remite a la necesidad leer y escribir utilizando las estructuras de la escritura y de la lectura para relacionarnos en la sociedad que vivimos de manera eficaz, esto va más a allá del tradicional concepto de alfabetizado como sujeto que lee y escribe. Así algunas de las características de la lectura a tener en cuenta serían:

- La lectura es omnipresente, pues tenemos contacto con más textos y participamos en más situaciones de lenguaje escrito. Nos enfrentamos constantemente a artefactos escritos y multitud de soportes y lenguajes, por tanto no podemos limitar la lectura al soporte impreso y al ámbito literario.
- La lectura hoy en día es diferente, multimodal pues se utilizan de manera conjunta diversidad de elementos y dimensiones. La lectura es de diversidad de códigos como la escritura, la imagen, los sonidos, los esquemas, los mapas,... y todos ellos se pueden combinar de manera hipertextual.
- La lectura es más diversa en su origen; tenemos a nuestro alcance diversidad de puntos de vista; diversa por sus orígenes lingüísticos, idiomáticos, culturales, religiosos, científicos, técnicos,... diversa por sus géneros, formatos y por sus ideologías, e independientemente de nuestro nivel de conocimientos previos tenemos acceso y nos enfrentamos a su "interpretación".
- La lectura es más compleja pues es necesario, además de descodificar (nivel literal) y comprender (nivel inferencial), interpretar contextualmente el texto (nivel de lectura crítica). En esencia debemos tender y potenciar la lectura crítica de los textos pues implica un mayor ajuste a la realidad de los textos disponibles actualmente.
- El nivel de comprensión del lector es parcial, es mucho más variable, pues al diversificar los textos y al ser más complejos es muy difícil que un mismo lector sea competente a un mismo nivel de comprensión ante cualquier tipo de texto.
- La lectura está intoxicada, pues hay más textos inexactos, inciertos, sesgados,... pensemos que ante la posibilidad de publicar tanto en impreso como en digital el nivel de calidad se ve disminuido. El flujo de textos permite la proliferación de los "malos textos".
- Todo texto es parcial, ningún texto, sea cual sea y se presente del modo que se presente, es neutro. Todo texto tiene una intención, un trasfondo, un matiz, una ideología... que es necesario conocer para poder interpretar el texto en su complejidad y riqueza.
- La lectura, más que nunca, es social, tanto en su origen como en su fin. El nivel de complejidad actual de los textos y del acto de leer requiere entrar en contacto constante con otros interlocutores para intercambiar impresiones y así ajustar más nuestra interpretación de la realidad.
- Los nuevos modos de lectura, multimodal e hipertextos, el uso de la web, nos exige nuevas capacidades como lectores
- La presencia de los nuevos textos y los nuevos soportes requieren una transformación de los procesos educativos, la escuela y las bibliotecas.

Igualmente, en el ámbito escolar, la lectura se debe concebir desde una doble vertiente. Serían la vertiente de lectura como herramienta, que favorece la adquisición de información y la vertiente ociosa asociada a la afición o lectura por placer. Ambas son complementarias y a veces van unidas y ambas hay que potenciar desde la infancia para que, en el proceso de maduración individual, cada uno de nuestros alumnos adquiera unos niveles mínimos de competencia y, finalmente, las integre en su dinámica vital de manera eficaz al menos en el caso de la lectura como herramienta.

> "La lectura, en cualquier formato o soporte, tiene una función básica como herramienta para aprender -lectura como necesidad- y, por otro lado, una vertiente como afición a promover -lectura como placer-. La lectura es diversa, importante en todos sus

matices." (Garrido, 2014).

A cada una de ellas debemos dedicar nuestro esfuerzo a la hora de trabajar en las aulas. Tradicionalmente a la dinamización a la lectura se le han dedicado muchos esfuerzos, técnicas, dinámicas, tiempos... pero mayormente desde sesiones como la lectura silenciosa, la lectura colectiva de un mismo libro, la elaboración y completado de "fichas" de lectura con las que "comprobar" que se había leído de principio a fin un libro y, además, comprendido; a la realización de dibujos y murales, etc. Pero, ¿no hay otra forma de fomentar la lectura como afición?

En el caso de esta experiencia, el planteamiento ha sido totalmente diferente. Hemos partido también del concepto de "alfabetización informacional" como la necesidad de las personas para saber detectar sus necesidades de información, buscarla, discernir la buena de la mala información e interpretarla. Para aplicar este concepto, tan necesario en la era de la información, planteamos el trabajo por proyectos. El trabajo por proyectos exige un plan de actuación con el que se pretende conseguir un producto o tarea final que resulta funcional y real. Pero ello exige, como indica Benito Morales, que "los estudiantes dominen las habilidades de alfabetización en información cuando docentes y bibliotecarios los guíen en cómo usar la información en una disciplina o proyecto interdisciplinar" (Morales, B. en Gómez-Hernández et al. 2000).

Esa necesidad por aprender habilidades y competencias en relación a la alfabetización informacional nos facilita integrar en la práctica educativa como finalidad el conseguir "personas alfabetizadas" y ello se consigue articulando actuaciones que desde los contextos educativos incidan en la adquisición de una serie de competencias y estrategias que favorezcan la capacitación en el uso eficaz de la información, pero no solo desde el punto de vista digital o de la nuevas tecnologías sino desde todas las visiones que nos ofrecen los diversos canales informacionales a la hora de gestionar los contenidos.

Esto implica trabajar un proceso y unas características para la persona como serían:

Figura 1 - Características persona con competencia informacional

Una persona con competencia informacional es aquella que...



En esta línea del valor de la alfabetización en información encontramos otras pistas cuando se afirma que "la lectura y la investigación son herramientas fundamentales para desarrollar en nuestros estudiantes la autoconstrucción de los conocimientos, la autonomía, la inquietud intelectual y, desde luego, el espíritu

crítico" [1]. Si analizamos las estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en proyectos observamos que tienen sus raíces en la aproximación constructivista del aprendizaje que evolucionó a raíz de los estudios de psicólogos, pedagogos y educadores tales como Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey [2]. También se han desarrollado modelos didácticos en diversidad de comunidades y por diversos expertos para sistematizar el proceso de investigación y solución de problemas –BigSix, Skills, BigBlue, modelo de la OSLA, modelo Marland, modelo Kulthau, modelo EXIT,... [3] – Igualmente en España tenemos el de Félix Benito (Gómez Hernández, J.A. y otros, 2000) para guiar la configuración de estos procesos de investigación en el ámbito educativo.

Y en base a todo ellos hemos diseñado un proyecto escolar de investigación documental (Garrido, 2012) como medio con el que favorecer el aprendizaje mediante el propio desarrollo de la secuencia didáctica y el esfuerzo o trabajo –tanto individual como en equipos- que supone la consecución de la tarea final. Además el enfoque utilizado establece una secuencia e instrumentos que parten de los principios generales del aprendizaje activo –donde tendríamos el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, los proyectos documentales integrados (Piquín, 2005) y similares-; también contamos con elementos del aprendizaje cooperativo y la competencia informacional, estableciendo procesos para modificar la información en conocimiento en el trabajo del aula en línea con la alfabetización informacional. Coincidimos así con la línea novedosa plasmada en la legislación española a través de las orientaciones de estrategias metodológicas para trabajar por competencias en el aula recogidas en el Anexo II de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que resulta muy interesante de conocer por las específicas pautas y líneas que marca para favorecer el aprendizaje competencial de los alumnos.

De esta forma partimos de varias premisas. Cierto es que una cosa es la información a la que podemos acceder con mejor o peor eficacia, pero la diferencia entre información y conocimiento implica una actitud activa por parte del estudiante. Este conocimiento será el resultado por tanto de un proceso de trabajo que transforma la información en conocimiento. Proceso que exige buscar, recoger, seleccionar, comprender, interpretar, debatir, interrelacionar, revisar, producir...

Nuestro papel como docentes será orientar, crear situaciones para desarrollar el proyecto y, como decía, facilitar en todo momento la búsqueda de recursos, localización de fuentes informativas, gestión de tiempos y del trabajo de los equipos, generación de productos y potenciar la evaluación diversificada de todo el proceso.

Y, de igual forma, para fomentar las competencias básicas y la motivación del alumnado utilizamos tanto herramientas tradicionales como digitales. Incorporamos en la dinámica de trabajo el uso del blog de aula, los portafolios individuales, las rúbricas y autoevaluación y la constante cooperación entre escuela y familia.

Por último, en este proyecto en concreto, otra premisa sería que para fomentar la lectura como afición con la que completar el tiempo libre y de ocio de los alumnos debemos solicitar el apoyo de las familias y otros agentes (en nuestro caso personajes relevantes para los alumnos); además debemos usar no solo el contexto del aula, también, de manera muy significativa la biblioteca escolar y la red pues ambos, biblioteca e Internet, son contextos donde la lectura es herramienta básica.

Figura 2. Cabecera de nuestro proyecto escolar



Con todo ello se ha desarrollado el proyecto cuya idea era realizar una exposición de fotografías de personajes relevantes en que se les muestre leyendo cualquier tipo de texto y en cualquier soporte. A dicha fotografía acompañaríamos una pequeña reseña y/o biografía con los datos del personaje investigado.

También, en los casos que se consiga, una recomendación literaria o nota por parte del fotografiado recomendado un libro infantil o juvenil que le resulte significativo y quiera recomendar.

2. Planteamiento y objetivos de la experiencia

El trabajo por proyectos exige un plan de actuación con el que se pretende conseguir un producto o tarea final funcional y real. Pero para llegar a desarrollar dicho plan debemos marcarnos inicialmente unas finalidades u objetivos, tanto los docentes, como orientadores del proceso de diseño y desarrollo del proyecto, como los alumnos, como agentes activos del diseño, realización y evaluación.

Así, al plantear el presente proyecto escolar de investigación documental, nos marcamos los siguientes objetivos a nivel general:

Figura 3. Los alumnos de 3º leen asiduamente



1. Propiciar la reflexión sobre la lectura como habilidad y herramienta necesaria actualmente y como afición con la que poder disfrutar descubriendo sus diversos usos y valoraciones por parte de diferentes personas.
2. Potenciar habilidades de aprendizaje como la organización, la creatividad, el pensamiento divergente, la reflexión y la escritura cotidiana, la evaluación, la actitud proactiva y crítica.
3. Desarrollar el aprendizaje autónomo, cooperativo y activo.
4. Integrar de manera significativa diversidad de fuentes informativas y tareas, así como diferentes espacios de aprendizaje como el aula, la biblioteca escolar y pública, entorno familiar, Internet y el entorno social próximo, en una misma secuencia didáctica.
5. Desarrollar la competencia informacional: de los datos a la información y de esta al conocimiento incitando el conocimiento compartido con el resto de participantes, con la comunidad escolar y otros agentes.

En la primera sesión del proyecto son los propios alumnos los que reflexionan y recogen en el blog el siguiente PUNTO DE PARTIDA cuando recogen la "Presentación del proyecto y lluvia de ideas inicial" (Garrido, 2014):

> "....A nosotros nos gusta leer -bueno, depende de lo que toque- ¿a los demás también? ¿Cómo?
> Todas las semanas vamos a la biblioteca. Creemos que a muchas personas les gusta leer. Leer es importante para vivir porque por todos sitios vamos o tenemos que leer. Leer también es divertido,

nos entretiene, nos hace imaginar otros sitios o personajes. Leemos y nos gusta que nos lean.
Pero cada persona vemos la lectura de una forma diferente. En clase a unos nos gusta leer mucho y a otros menos. Y a unos nos gustan unos libros y a otros nos gustan otros. ¿A qué personas les gusta leer? ¿A las personas famosas les gusta leer? ¿Qué leen? ¿Recuerdan libros que les gusten mucho? ¿Son los mismos que a nosotros? ¿Leen a sus hijos?
Durante un rato hemos charlado sobre cómo podemos hacer el proyecto -hemos recordado nuestros portafolios de 1º- y también hemos pensado qué podemos hacer como tarea final; han salido ideas como un libro, un álbum de recuerdos, una exposición...
Hemos hecho una lluvia de ideas para ver que nos salía. Hemos trabajado por equipos apuntando todo lo que se nos ocurría. La clave era que tenían que ser palabras relacionadas con nuestro tema y que no podían ser nombres propios de personas. Después lo hemos puesto en "Wordle" y, tras darle forma, nos ha salido la nube de palabras que hemos puesto de imagen de esta entrada."

Figura 4 - Nube de palabras elaborada por los alumnos al inicio del proyecto



De la misma manera, son los propios alumnos los que, tras hablarlo en los equipos y ponerlo en común, ofrecen los siguientes CONOCIMIENTOS PREVIOS como aspectos que suponen un punto de partida muy válido para que, en su totalidad o en parte, nos sirvan para iniciar la construcción del proyecto recogiéndolo en "Algunas ideas previas "La lectura, nuestros conocimientos y habilidades" (Garrido, 2014).

- Pensamos que todo el mundo necesita o le gusta leer.
- Mandar una carta.
- Las partes que tiene que tener una carta.
- Nos puede ser útil mandar un email.
- Ya tenemos un email de aula y lo podremos utilizar para comunicarnos.
- Para conocer lo que opina una persona podemos hacerle una entrevista.
- Para contactar con una persona podemos escribir una carta, mandar un correo electrónico o email, mandar un mensaje por Facebook.
- Conocemos ya a algún famoso.
- Tendremos que buscar en Internet para saber a qué dirección escribir.

Y así es los alumnos se marcan las siguientes METAS:

- Reflexionaremos sobre la lectura, los gustos de los demás y el uso que se hace de ella.
- Conocer los libros favoritos de nuestros famosos preferidos.
- Conocer mejor a los famosos. Aprenderemos sobre la diversidad de las personas y mejoraremos

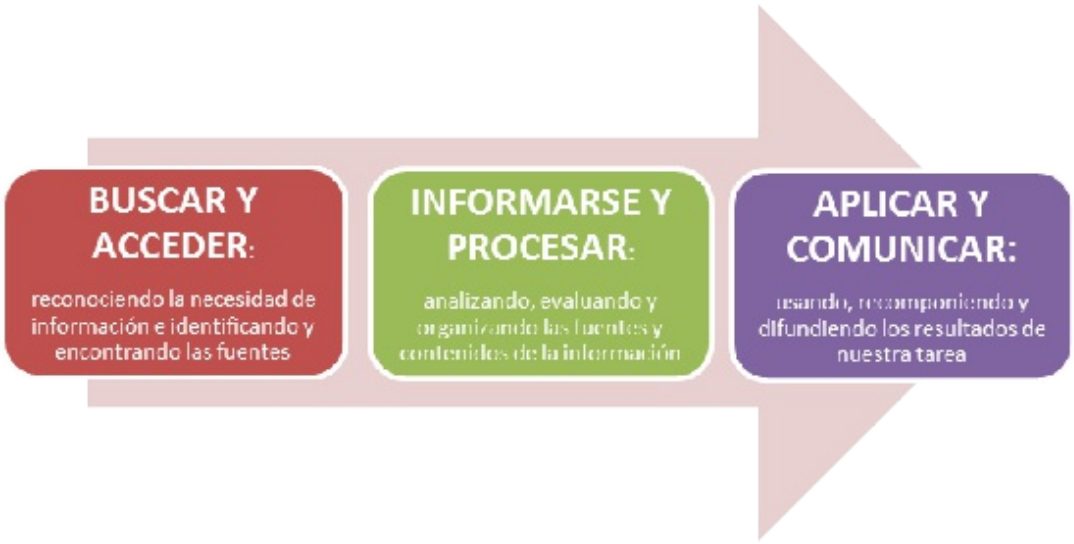
como personas.

- Mejoraremos nuestra expresión oral y escrita. Hacer entrevistas sencillas.
- Aprender a escribir cartas y emails correctamente.
- También nuestro conocimiento usando nuestro entorno.
- Usaremos la biblioteca, materiales de casa, libros de texto... para aprender.
- Practicaremos con la informática, las herramientas y el uso de Internet.
- Mejoraremos buscando información y aprendiendo conocimientos.
- Si podemos, conocer a algún famoso o hacer una videoconferencia.
- Practicaremos formas de expresión artística para hacer una exposición.
- Trabajar juntos en equipo, divertirnos y aprender e intentaremos ser más autónomos a la hora de aprender.

3. Metodología y desarrollo de la experiencia

Es el momento de reflexionar sobre el cómo realizar nuestro proyecto escolar de investigación documental y para ello debemos pautar el proceso informacional en sí mediante tres etapas en esa gestión de la información:

Figura 5 - Etapas de la información al conocimiento



Fuente: (Garrido, 2012b)

En el ámbito educativo se considera que la ALFIN es más fácil incorporarla no desde las búsquedas descontextualizadas –buscar por buscar– sino en el marco de trabajos significativos y relacionados o con el currículo y las asignaturas correspondientes o con las curiosidades y problemas que surgen en los propios alumnos para así ir adiestrando dichas habilidades y que sean fácilmente extrapolable lo aprendido a otras tareas, contextos, situaciones... desarrollando igualmente la capacidad de aprender a aprender y las capacidades comprendidas en la alfabetización en información: habilidades de búsqueda y localización, selección y evaluación de recursos, comprensión de códigos, aplicación de la información en la toma de decisiones, valoración crítica de la información, uso ético y difusión de la información, etc. De ahí que se fomenten e integren en los proyectos de investigación, documentales, de investigación-acción, proyectos informacionales...

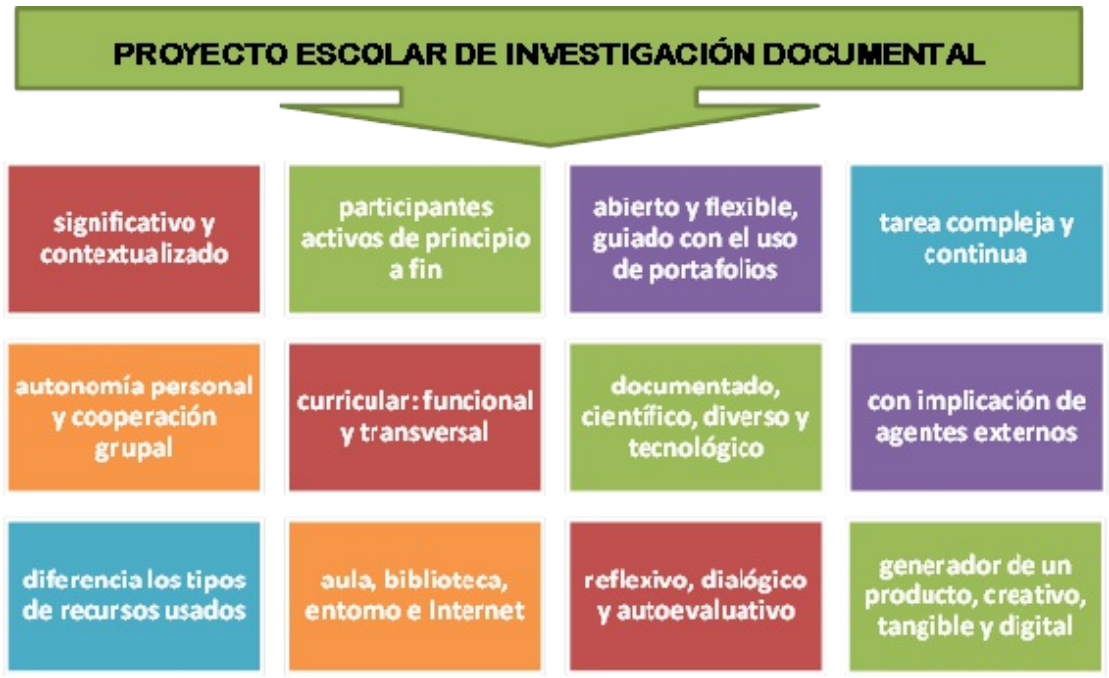
Igualmente, en cuanto al enfoque y metodología de trabajo utilizado señalar que se tienen en cuenta algunas metodologías y enfoques como los proyectos documentales integrados de Rosa Piquín (2005), los proyectos Aula-Biblioteca de Ana Cid (2008) o el modelo de Tres fases en competencia informacional de Blasco y Durban (2012).

A partir del análisis de todos ellos, los proyectos escolares de investigación documental los

he caracterizado por:

1. Se origina por una cuestión que inquieta o motiva a los alumnos, con un contenido significativo para ellos y/o relacionado con su mundo, pero que muchas ocasiones ha sido ocasionado o generado por el adulto.
2. Tiene al estudiante como agente protagonista, es él el que desarrolla y genera el proceso.
3. Es un planteamiento abierto aunque guiado, una investigación flexible que utiliza los portafolios para guiar el proceso y favorecer su evaluación.
4. Es una tarea compleja que requiere tiempo y esfuerzo continuo y que para obtener resultados es necesario planificar.
5. Es social pues se construye en grupo pero fomentando la autonomía personal y grupal.
6. Acorde también con los objetivos específicos de aprendizaje del nivel del alumnado pero primando los aspectos más funcionales y transversales.
7. Exige documentación e investigación; es evidente que una intervención educativa así no puede desarrollarse únicamente con el libro de texto, por lo que debe trabajarse sobre diversidad de fuentes –impresas, personales y digitales-, recursos y entornos.
8. Diferencia entre el uso de recursos didácticos, divulgativos, propagandísticos, informales y científicos en función de su origen, lenguaje, intención, fiabilidad y finalidad; siempre potenciando tanto recursos tangibles y cercanos, como digitales y virtuales.
9. Necesita de la integración de cuatro contextos: el aula, como epicentro de la dinámica; la biblioteca, como centro de recursos para el aprendizaje y la investigación; el entorno real, como contexto de aprendizaje funcional y próximo al alumno; y, la red como entorno facilitador de los procesos de búsqueda, tratamiento y comunicación actuales.
10. Favorece la retroalimentación con agentes externos a la escuela a modo de "expertos" o "entornos de aprendizaje" reales y cercanos. Desde un familiar o un conocido con una profesión o unos intereses concretos, hasta la visita a un establecimiento comercial, empresa, museo, paraje,... son de gran utilidad en este tipo de metodología.
11. Potencia los momentos de reflexión, dialogo y autoevaluación de los participantes utilizando asambleas en el aula o la biblioteca, foros, diarios, portafolios, blogs, wikis,...
12. Da como resultado un producto argumentado, tangible y digital, que su finalidad es confirmar el proceso y difundirlo.

Figura 6 - Características de los proyectos escolares de investigación documental



Los alumnos hablan de proyectos BIC porque tienen presente las tres fases mencionadas (Figura 5):

Buscar y acceder, Informarse y procesar y Aplicar y comunicar. Al detallarlos más nos quedaría un proceso con determinados PASOS en su realización:

1. Elección del proyecto, organización y búsqueda de datos e información.
    - Determinar tema y conocimientos previos.
    - Establecer equipos de trabajo y configurar el portafolio de seguimiento.
    - Fijar aprendizajes y metas. Determinar tarea o producto final.
    - Identificar posibles fuentes de información.
    - Localizar y recopilación de documentos y datos y discernir su fiabilidad.
2. Informarse e investigar sobre fuentes documentales.
    - Selección de documentos, datos e informaciones. Comprender la información.
    - Visitas de expertos, entrevistas, visitas a agentes del entorno...
    - Intercambios de información. Identificar ideas y datos.
    - Leer con sentido crítico y organizar la información.
    - Registro en portafolio.
3. Comunicar el conocimiento.
    - Revisión del portafolio y realización de aportes.
    - Elaboración de producto final.
    - Selección de canales y estrategias de difusión.
    - Comunicación y difusión del proceso y el producto.
    - Evaluación de todo el proyecto.

Tenemos claro que la tarea final de nuestro proyecto era realizar una exposición, sin embargo, en este proyecto los alumnos para lograr dicho producto final deberán realizar otras tareas intermedias como podrían ser:

- Debates para determinar qué personajes se seleccionan de forma que la exposición sea atractiva.
- Elaborar una pequeña biografía de cada uno de los personajes elegidos.
- Analizar y elaborar cartas para solicitar las fotos y las reseñas a aquellos personajes que sean reales pues otros pueden ser ficticios.
- Búsquedas en Internet de direcciones postales y correos electrónicos a los que enviar las solicitudes.
- Diseñar un cartel para anunciar la exposición.
- Elaborar un programa explicando la exposición y lo que se va a ver.
- Elaborar un guión para una visita guiada a la exposición.

Y finalmente, todo su proceso ha quedado marcado por estos hitos que se recogen en sus portafolios y en el blog de aula que ha hecho las veces de diario del proyecto (http://conlapizyteclas.blogspot.com.es/p/proyecto-2014-15-leyendo.html).

1. Presentación del proyecto y lluvia de ideas inicial. Los alumnos recogen unas primeras impresiones mediante una nube de palabras.
2. Algunas ideas previas "La lectura, nuestros conocimientos y habilidades" Presentan el portafolio y sus conocimientos previos.
3. Organizamos el proceso "Personajes famosos". Debaten en casa y en el aula, buscan y clasifican sus personajes relevantes. Determinan algunos de ámbitos tan dispares como la música, el deporte, la política, los escritores, la televisión, su localidad y provincia (Villarrobledo, Albacete), la religión y otros y; en asamblea, acuerdan los que les parecen más interesantes.
4. Justificamos nuestro proyecto y lo organizamos "Objetivos, metas y pasos a seguir". Hay que organizar todo el proceso para ello acuerdan pasos a seguir:
    - Nos organizamos en grupos, haremos tareas en grupos y en parejas y también todos juntos.
    - Seleccionamos famosos.
    - Preparar una entrevista que sirva para todos.
    - Si podemos, intentar conocerlos en persona.
    - Investigaremos para averiguar su correo postal o electrónico.
    - Redactar las cartas y los emails y enviarlos.
    - Iremos apuntando todo en nuestros portafolios.

- Organizar todo lo que nos manden.
- Preparar la exposición.
- Preparar las entradas y los carteles.
- Inauguraremos la exposición.

Figura 7. Trabajar en equipo cuesta, pero mejoramos nuestras tareas



5. Fuentes de información. Ahora toca determinar con qué nos informamos, con quién y dónde nos informamos. Todo ello queda recogido en el blog y en los portafolios.
6. Tratamos la información "Averiguamos sobre nuestros personajes y redactamos cartas". Para ello utilizamos documentos que pautan el proceso, por un lado uno para aprender a "buscar e investigar al personaje" aprendiendo a recopilar datos e información usando navegadores y buscadores y, por otro, un documento que nos facilita la redacción de "borradores y modelos de cartas". Con ello avanzamos un paso más en el proyecto.
7. Tratamos la información "Aprendemos a escribir bien las cartas, los sobres y los e-mail". Escribimos y comparamos lo que producen los diferentes equipos. Entre todos se generará una carta de modelo que nos servirá a todos. Igualmente deberemos aprender a redactar y componer un sobre. En este punto nos ponemos de acuerdo en las preguntas a realizar a los personajes, haciendo las mismas a todos, podremos comparar sus respuestas y ver las diferencias. Este es un buen momento para que expertos nos ayuden ¡nos vamos a la oficina de correos!

Figura 8. Visitando la oficina de correos



8. Esperamos y recibimos respuestas. Y van llegando las respuestas. ¡Sorprendente! ¿Quién dudaba de que los famosos no nos contestarían? Juntamos más de una docena de contestaciones con sus fotos y sus cartas o email de respuesta.
9. Organizamos la información y preparamos la exposición. Toca debatir, seleccionar, trabajar en equipos y parejas. En una mesa tenemos el portátil para escribir las cartas. En otra mesa la sección de escribir los sobres. Y en otra mesa el portátil para enviar los correos electrónicos. Pensando en la exposición debemos seleccionar materiales, diseñar un posible cartel... y así empezamos a componer

los paneles de nuestra exposición

Figura 9. Apartado de la exposición con libros recomendados a los personajes



10. Comunicamos nuestro conocimiento: Pensamos cómo organizar la exposición. Aclaramos qué debemos hacer antes de la exposición (materiales, paneles, montar exposición, diseñar carteles o folletos, redactar un guión...). También decidimos buscar libros para recomendarles a los personajes que nos han contestado. A cada personaje que nos ha sugerido un libro le sugeriremos nosotros uno de nuestra biblioteca. Además fijamos la fecha de la exposición, seleccionamos el mejor lugar para realizarla y decidimos a quién invitar en la inauguración.

Figura 10. Revisamos y montamos los paneles



11. Preparamos la exposición. Hacemos un cartel y folleto. ¿Qué elementos debemos tener en cuenta para componer nuestro cartel? Nos fijamos en modelos y sacamos ideas. Lo apuntamos todo en el portafolio y en el blog. En las sesiones de Plástica nos pondremos manos a la obra de nuevo. ¡Artistas en acción!

Figura 11. Así nos quedó el folleto de la exposición



12. Comunicamos nuestro proyecto: Ensayamos para hacer de guías de la exposición. Está casi todo listo pero lo mejor es que para hacer de guías en la exposición y no ponernos muy nerviosos aprendamos de los guías que hemos tenido en otras visitas que nosotros hemos hecho y tengamos en cuenta algunos consejos para mejorar nuestra expresión oral; además pensamos que decir y redactemos un guión. Nos repartimos el trabajo, lo haremos por equipos y nos pondremos a ensayar.

Figura 12. Ensayando como guías y visitantes



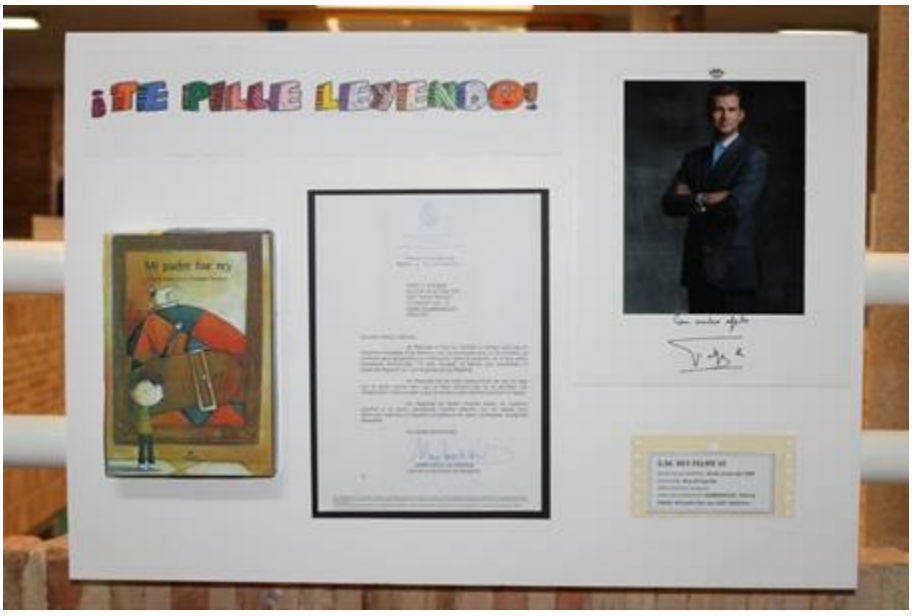
13. Inauguramos la exposición. Vienen nuestras familias y son las primeras en ver el resultado. También los compañeros de 4º, 5º y 6º con sus maestros nos piden visitas organizadas. Algunos de los personajes que forman la exposición deciden venir a verla. Otros nos dejan sus comentarios en el blog. ¡Ha sido un éxito!

Figura 13. Haciendo de guías para una cocinera y visitante famosa



14. Evaluamos. Toca revisar portafolios, el blog, el trabajo hecho, los paneles... y con una rúbrica de evaluación y un cuestionario analizar todo. Ver lo que nos ha quedado mejor, lo que hemos aprendido y lo que debemos mejorar.

Figura 14. Panel de S.M. Felipe VI



15. Difundimos resultados. Y llega el final. En el blog comentamos nuestras impresiones sobre el trabajo en equipo, en parejas e individual. Revisamos nuestros portafolios y votamos para exponer algunos en Internet. Recogemos algunas de las frases que han dejado los visitantes y también algunas de las frases de nuestros cuestionarios.

4. Resultados

En referencia las aportaciones e implicaciones prácticas podemos señalar que los aspectos que nos han fortalecido son:

- El nivel de participación e implicación proactiva de los alumnos.
- La realización de tareas significativas para los alumnos.
- La implicación de gran número de personajes famosos y familias.
- El interés despertado en otros compañeros docentes, alumnos y familias hacia esta metodología de trabajo.
- Los aprendizajes desarrollados de manera contextualizada en unas tareas para los alumnos.

- La incorporación de la biblioteca escolar y las TIC en la dinámica ordinaria del aula.
- Igualmente tenemos claras algunas de las dificultades añadidas:
    - Falta de apoyo de algunas familias.
    - Incertidumbres que despierta el uso de otras metodologías y herramientas en el contexto escolar.
    - Necesidad de desarrollar otra serie de exigencias escolares menos atractivas.

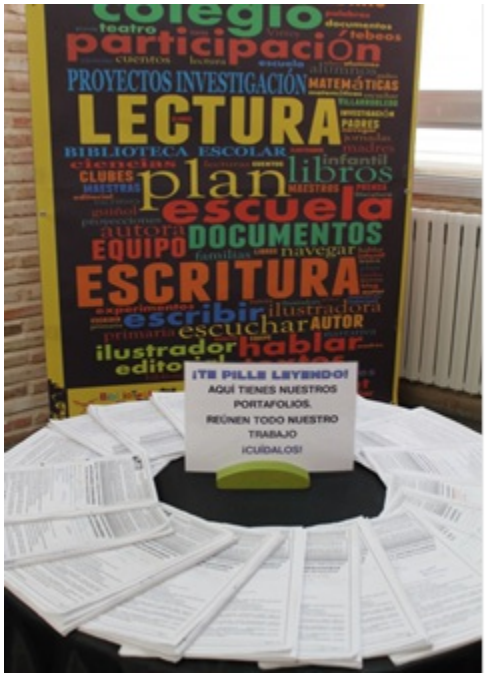
La exposición quedó fantástica, nos sirvió para debatir sobre los distintos gustos lectores, captó la atención del resto de compañeros del centro así como de los maestros mostrándose interesados por la metodología de trabajo. Los compañeros que la visitaron con los alumnos como guías les pusieron una nota muy alta. Todos indicaban la calidad del trabajo realizado por los alumnos. Algunas de las frases que nos señalaban son estas:

- ¡Habéis contactado con muchos famosos! Vaya trabajazo.
- ¿Todas las fotos son de verdad y las cartas? Pensaba que os las habíais inventado ¡Genial!
- Me encanta que las hayáis puesto en el pasillo y las podamos ver.
- Habéis trabajado muy duro.
- Los paneles son muy chulos y salís muy bien en las fotos. También los famosos.
- Os habéis explicado muy bien ¡qué chulo!
- He conocido a más famosos. Me ha gustado mucho que haya humoristas, cocineras, políticos, el rey... ¡hubiera estado guay algún deportista de los grandes futbolistas!
- Vuestras madres os habrán ayudado y estarán muy orgullosas.

Incluso, los alumnos, parece que han disfrutado de la experiencia -a pesar del esfuerzo- por las frases que han puesto en sus evaluaciones (ver portafolios en el blog). Aquí tenemos algunas de las cosas que más les han gustado:

- Ha sido interesante conocer por qué leen los famosos.
- Me ha gustado buscar en libros y en Internet.
- Me ha gustado usar el ordenador, escribir cartas, mandar correos.
- He aprendido a escribir cartas y las partes de un email.
- Ahora busco mejor en Internet.
- Me ha gustado que me contestaran algunos famosos.
- Ha sido entretenido algunas veces y divertido otras.
- Podría mejorar cómo trabajar en grupo.
- Me ha gustado, pero mi personaje no ha respondido.
- Me ha gustado mi equipo y mi personaje ha respondido.
- Me ha gustado hacer los paneles y llevar mi portafolio.
- Me gusta quedar en casa de los compañeros y que nos ayuden las madres.

Figura 15. Portafolios como elementos de la exposición



Pero por supuesto que también podemos mejorar. Ellos lo saben y lo dejan claro cuando escriben:

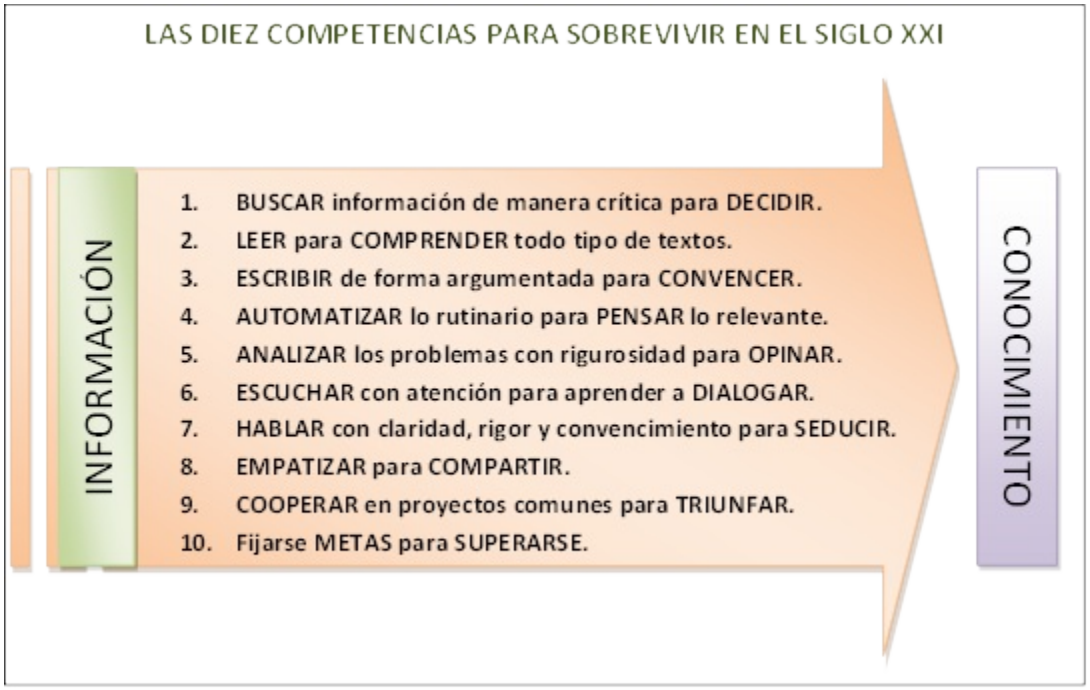
- Tengo que escuchar más.
- Puedo ser más ordenado y limpio.
- Tenemos que hablar más flojo y no gritar ninguno.
- Quiero que me contesten mis personajes, tengo que escribir mejor.
- No tenemos que perder el tiempo.
- No nos tenemos que enfadar, ni el maestro ni nosotros.
- A veces es un follón y me lío.

5. Conclusiones

En el año 1996, el informe Delors "La educación encierra un tesoro para el siglo XXI" y que fue redactado bajo el auspicio de la UNESCO nos recomendaba ya entonces que la educación debía configurarse en relación a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estas premisas pueden perfectamente configurar una serie de orientaciones sobre los cambios que hoy en día se exigen a nuestra educación en el contexto de la Sociedad de la Información. Estos mismos cuatro pilares pueden y deben aplicarse al fomento de la lectura ¿por qué no? Y este ha sido el planteamiento del presente proyecto desarrollado durante el curso 2014-15 en el CEIP. Virrey Morcillo.

Es en esta misma línea podemos reflexionar a partir de las "diez competencias del siglo XXI – Competencias para sobrevivir- lo que debería aprender cualquier persona para poder enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información" (Monereo y Pozo, 2001). Estas competencias recogen la esencia del cambio que es necesario, un cambio que implica en cada una de las diez competencias un verbo –ACTUAR– y que aplicadas a nuestros proyectos escolares de investigación documental enriquecen la propuesta educativa.

Figura 16. Adaptación de las competencias para el siglo XXI basadas en Monereo y Pozo, 2001.



Como reflexión final, al configurar así el proyecto escolar de investigación documental relativo a la lectura y articularlo en base a las tres fases del ciclo de la información estamos garantizando que el proceso de manejo de la información produzca una construcción de conocimiento significativo a la vez que capacita a los participantes como sujetos activos de su propia alfabetización. Este proceso guía la transformación de los datos en información y ésta en conocimiento, incorporando tres tipos de destrezas –documentales, digitales e informacionales- aspecto que es clave en el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional y facilita el que "el individuo a lo largo del curso de su vida, mientras más aprenda y por lo tanto llegue a conocer, pero especialmente tan rápido como domine y adopte las técnicas de aprendizaje, hábitos y actitudes – encontrar cómo, de dónde, quién y cuándo buscar y recolectar la información que necesita saber [...] – se convierte en una persona más alfabetizada en información. Su competencia al aplicar y utilizar tales destrezas, hábitos y actitudes le permiten que tome decisiones más profundas y oportunas para hacer frente a su salud y bienestar personal y familiar, educación, trabajo, ciudadanía y otros retos" (Wilson, 2011).

Referencias bibliográficas

Blasco, Anna y Durban, Glòria (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. En: Revista Española de Documentación Científica, nº Monográfico, p. 100-135. Disponible en: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/issue/view/78

Cassany, Daniel (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. En: I Congreso de Leer.es. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://blog.educalab.es/leer.es/CongresoLeer01/pagina02.html

Cid, Ana y Domínguez, Ana María (2008). Proyectos aula-biblioteca. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. En Boletín Libro Abierto, separata 34. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/9198537c-040b-4085-bd63-3f0f7a3b1c7d

Delors, J. (1996): Los cuatro pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. [Internet] Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf

Garrido Argandoña, J.M. (2012a). Fomento de la competencia informacional en un centro de Primaria. Herramientas, estrategias y actuaciones desde la biblioteca escolar al aula de 2º ciclo. (Trabajo de postgrado, no publicado) Universidad Autónoma de Barcelona – Organización de Estados Iberoamericanos. Barcelona.

------ (2012b). Aprender a informarse: Alfabetización en información y digital. Material no publicado. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.

----- (2014). Proyecto escolar de investigación documental "Te pillé leyendo". Recuperado de: http://conlapizyteclas.blogspot.com.es/p/proyecto-2014-15-leyendo.html

Gómez-Hernández, J.A. (coord.); Benito Morales, F.; Cerdá Días, J. y Peñalver Martínez, Á. (2000). Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Murcia: KR. Disponible en: http://eprints.rclis.org/handle/10760/6717#.UCPujqCIjVR

Monereo, C. y Pozo, J. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. En: Cuadernos de pedagogía, núm. 298, pp. 50-55.

Piquín, Rosa y Rey, Ana (2005). Proyectos documentales integrados en la BE/CREA ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos? En: Boletín Libro Abierto, 21, pp. 2-14. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/numeros-1-39/-/noticia/detalle/libro-abierto-n-21-septiembre-de-2005

Piquín Cancio, Rosa (2012). Proyectos documentales integrados. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. Disponible en: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf

Wilson Carolyn et al. (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores. París: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf

---

[1] MINEDUC (2010). Para buscar e investigar. Herramientas para el estudiante. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Bibliotecas Escolares-CRA. Disponible en: http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/MANUALINVESTIGACION_CRA.pdf

[2] Traducción de EDUTEKA de algunas partes del documento "Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning" publicado por Northwest Regional Educational Laboratory, 2006. http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php El documento completo está disponible en: http://www.nwrel.org/request/2002aug/projectbased.php

[3] Tabla de comparación en http://www.eduteka.org/pdfdir/ModelosCMI.pdf

Aprender com a Biblioteca Escolar: formar para as literacias

Isabel Mendinhos

Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, Portugal.

Paula Correia

Coordenadora Interconcelhia de Bibliotecas Escolares, Portugal.

Resumo:

Esta comunicação pretende dar a conhecer o documento Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico e relatar a experiência de aplicação do mesmo levada a cabo pela Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal.

Começaremos por contextualizar a criação deste Referencial nas necessidades de formação dos jovens no século em que vivemos, marcado pela revolução tecnológica e digital, pela Internet, pela facilidade de acesso à informação, a recursos, redes e serviços variados, formação essa que tem de incluir o desenvolvimento das competências necessárias para usarem criticamente a informação, produzirem conhecimento a partir dela e exercerem os seus direitos de cidadãos. Veremos também sucintamente como a missão das bibliotecas escolares do século XXI se centra na formação para múltiplas literacias e como se tornou necessária a definição de standards nesse domínio.

Depois da apresentação da estrutura do Referencial, passaremos a descrever a experiência de aplicação do mesmo que decorreu nos últimos três anos, bem como o esforço realizado pela RBE a nível da formação de professores bibliotecários e outros docentes para o inserirem o trabalho com o Referencial nas suas práticas, incentivando a colaboração entre a biblioteca escolar e o currículo.

Os exemplos de aplicação bem-sucedida multiplicam-se e de alguns se dará conta nesta comunicação, assim como das conclusões que já foi possível extrair do período experimental em matéria de definição e implementação de programas de literacias nas escolas.

Palavras-Chave: literacias; standards; aprendizagem; colaboração.

Palavras Clave: alfabetizaciones; normas; aprendizaje; colaboración.

Abstract:

This communication aims to present the document Learning with the school library: Framework of learning standards associated with the work of school libraries in Preschool and Basic Education and report on its pilot implementation carried out by the School Libraries Network in Portugal.

We will begin to contextualize the creation of this framework in the needs of the students in this century, marked by the technological and digital revolution, the Internet, the ease of access to information, resources, networks and various services. Students' education must include the development of skills necessary to critically use information to produce knowledge and exercise their rights as citizens.

We will also briefly talk about the mission of school libraries in the twenty-first century and on how it focuses on training for multiple literacies making it necessary to define standards in this area.

After the presentation of the framework structure, we will describe the pilot implementation that has lasted for three years, as well as the effort of the School Libraries Network in the training of teacher librarians and other teachers to make them able to insert in their practices the work with the framework, encouraging collaboration between the school library and the curriculum.

Examples of successful application thrive and some will be presented in this communication, as well as the conclusions that it is already possible to draw from the pilot period, in what concerns the definition and implementation of literacies programs in schools.

Keywords: literacies; standards; learning; collaboration.

O Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) publicou em 2012 um documento intitulado - Aprender com a biblioteca escolar – Referencial de aprendizagens associadas à biblioteca escolar na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, que, enquanto documento de referência, se pretende que venha progressivamente a generalizar-se. Para garantir que esse processo se realize de forma sustentável, promoveu-se uma experiência piloto, a nível nacional, para verificar se a aplicação do documento contribui para a desejada promoção sistemática das literacias da leitura, dos media e da informação através das bibliotecas escolares e do trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários e os professores curriculares.

A presente comunicação integra-se nesta problemática e pretende dar a conhecer os resultados desta experiência que se iniciou em 2012-13, num conjunto de bibliotecas escolares em Portugal.

Na primeira parte, são apresentados os pontos de partida teóricos do documento, desde a sua organização às dimensões da literacia que aí são abordadas. A segunda parte apresenta o caminho metodológico percorrido na conceção e realização do projeto piloto. Na terceira e última parte apresentam-se os resultados, as conclusões, e propõem-se orientações tendentes à promoção das literacias pelas bibliotecas escolares, com base nos resultados obtidos. Neste âmbito, e a título ilustrativo, dar-se-á ênfase a algumas iniciativas e atividades que foram desenvolvidas por bibliotecas escolares envolvidas nesta experiência, até porque, do ponto de vista das autoras, faz todo o sentido cruzar conceitos, objetivos e práticas (mostrar os usos, as apropriações e as práticas associadas ao Referencial).

1. Introdução

Vivemos hoje num mundo globalizado e numa sociedade marcada por inúmeras transformações económicas, sociais e culturais e por grandes avanços científicos e tecnológicos.

Vários fenómenos concomitantes afetam hoje a vida social: o aparecimento de uma nova cultura híbrida, multimédia e hipermédia; a redefinição de fronteiras e identidades; o desmantelamento de formas de socialização que outrora davam referências ao indivíduo (Lipovetsky & Charles, 2011: 53-106); a existência de relações humanas que se sustentam em conexões aleatórias, à distância e com interlocutores desconhecidos (Elias, 1994: 22-29); um mundo globalmente regulado por leituras e observações de segunda ordem (Innerarity, 2010: 89); a culturalização do consumo; a mercantilização da cultura (Lipovetsky & Charles, 2011: 109-129); etc. Assim, todas estas novas configurações do ambiente social global exigem das organizações novas posturas. A nível da organização e papel das instituições educativas, estes fenómenos, não só têm fortes implicações no ensino e aprendizagem, como colocam no centro das preocupações educativas a necessidade de se promover o ensino das literacias nas escolas.

Tal como teve de adaptar-se às necessidades da Sociedade Industrial, a escola é também hoje chamada a responder aos desafios que a Sociedade da Informação e do Conhecimento lhe coloca, exigindo-se que adeque a sua organização, currículos e práticas aos contextos de desenvolvimento económico, social e

cultural em que nos encontramos. Terá, por isso, de atender a novas configurações e a novos conceitos, tais como "comunidade virtual", "redes sociais", "redes digitais", etc.

O crescimento exponencial do volume de informação, a acessibilidade às fontes e a diversidade de meios de difusão obrigam a alterar por completo as formas tradicionais de trabalho nas escolas.

Nunca, como agora, foi tão importante munir os jovens dos saberes essenciais que lhes permitam lidar de forma eficaz com a informação em que se encontram imersos, desenvolver capacidades de reflexão crítica e analítica para realizar leituras e atingir níveis de significado mais profundos, produzir conhecimento e aplicá-lo em novas situações e adotar comportamentos cívicos que os habilitem a participar consciente e ativamente na sociedade e ter sucesso na sua vida pessoal, escolar e profissional.

A necessidade de desenvolver em todos os alunos competências neste domínio constitui o objetivo primeiro da aprendizagem, qualquer que seja a disciplina ou ciclo de ensino, exige métodos e recursos adequados e assenta sobretudo na criação de situações que promovam o prazer de ler, de escrever e de investigar.

A questão da literacia tem sido percebida, desde a segunda metade do século XX, por organizações internacionais como a UNESCO, a IFLA ou a União Europeia, como uma dimensão relevante para as políticas públicas multissetoriais. Recebendo designações diversas, por vezes associadas a diferentes abordagens, tem, no entanto, um objetivo claro: visa promover o exercício de uma cidadania participativa e prevenir e combater os riscos de exclusão.

Também a integração curricular de saberes transversais, considerados nucleares no nosso tempo, tem constituído uma forte preocupação das bibliotecas académicas e escolares e de outras instituições, em cujo âmbito a produção de referenciais de competências tem vindo a suceder-se (American Association of School Libraries and Association for Education Communications and Technology [AASL/AECT], 1998; Society of College, National and University Libraries [SCONUL], 1999; Association of College and Research Libraries [ACRL], 2000; Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [ANZIIL], 2004; International Federation of Library Associations [IFLA], 2006; American Association of School Libraries [AASL], 2007; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011; etc.), revelando uma grande evolução na sua abrangência e base conceptual, paralela à confluência da informação com as novas tecnologias, media e ambientes digitais e à crescente tomada de consciência do peso educativo da escola e das bibliotecas nestes domínios.

As bibliotecas escolares têm sido uma das estruturas dentro das escolas que, atualmente, mais responsabilidades têm chamado a si nesta resposta à necessidade de mudança e inovação, sendo hoje comummente reconhecidas como um meio essencial de acesso a uma vasta gama de equipamentos, recursos e media, de desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas baseadas no processamento da informação e na produção de conhecimento e de colaboração com os docentes e orientação dos alunos nos domínios da leitura e das novas literacias.

No documento publicado pela RBE, Quadro Estratégico: 2014-2020, as bibliotecas são encaradas enquanto "Lugares de conhecimento e inovação, capazes de incorporar novas práticas pedagógicas", "Serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder à mudança", "Locais de formação e desenvolvimento da competência leitora, condição de todo o conhecimento" (Rede de Bibliotecas Escolares, 2013: 9). Esta conceção e a grande consciência da importância que tais saberes assumem na afirmação de uma nova cultura de ensino e aprendizagem, que vá ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI, motivaram a elaboração, pelo Programa Rede de Bibliotecas Escolares, de um referencial associado ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico.

2. Abordagem e objetivos

2.1 Organização e estrutura do Referencial

A elaboração do Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na

Educação Pré-escolar e no Ensino Básico, Aprender com a Biblioteca Escolar teve na sua origem um duplo objetivo: orientar a ação dos professores bibliotecários, de modo a integrar no ensino dos diferentes conteúdos curriculares, os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às diferentes literacias e rentabilizar oportunidades e possibilidades de trabalho potenciadas pela biblioteca escolar na escola, contribuindo para o incremento de práticas de reflexão sobre a gestão do currículo e a avaliação das aprendizagens e do percurso formativo dos alunos.

O documento acolhe uma abordagem das literacias que procura ser o mais universal e abrangente possível permitindo perspetivar atividades transversais e significativas que possam associar-se ao trabalho da biblioteca escolar.

É um documento, por enquanto dirigido ao ensino pré-escolar e ao ensino básico, estando previsto o seu alargamento ao ensino secundário. Está estruturado em três grandes áreas – literacia da leitura, literacia dos media e literacia da informação e define objetivos e aprendizagens distintos para cada uma das áreas:

> A área da literacia da leitura inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos ou digitais, e o domínio de diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia.
>
> A área da literacia dos media visa formar para a análise crítica e a compreensão da natureza dos diferentes media e dos produtos, técnicas comunicacionais e mensagens por eles utilizadas, bem como do seu impacto nos indivíduos e na sociedade, dotando os alunos dos conhecimentos necessários para o seu uso criativo e informado.
>
> A área da literacia da informação visa dotar os alunos dos conhecimentos que os capacitem para a pesquisa, acesso, avaliação, produção e uso ético e eficaz dos recursos e ferramentas de informação e comunicação, qualquer que seja o seu formato ou suporte.
>
> A literacia tecnológica e digital não dispõe, neste referencial, de um lugar específico, cruzando todas as áreas, de modo a poder refletir a presença das tecnologias, ferramentas e ambientes digitais em todos os ambientes e situações de aprendizagem vivenciados na escola ou fora dela. (RBE, 2012b: 9)

Para cada uma das áreas, foram detalhados padrões de desempenho a alcançar pelos alunos no final da Educação Pré-escolar e dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Já as aprendizagens se apresentam descritas a diferentes níveis – conhecimentos/capacidades e atitudes/valores. Esta distinção tem na base duas razões que a fundamentam.

A primeira prende-se com o seguinte:

> Os primeiros [conhecimentos/capacidades] são organizados de forma cumulativa e progressiva em função dos ciclos de ensino, os últimos [atitudes/valores] representando a dimensão ética da aprendizagem enquanto atividade de natureza eminentemente social, de relação com o outro e com crenças, valores, opiniões. Essa dimensão ética baseia-se também no pressuposto de que não é possível realizar certas aprendizagens sem algumas predisposições favoráveis que importa promover. (Toscano, 2015:98)

E a segunda razão, tal como é apontada na introdução do Referencial

> Tendo em conta uma conceção de biblioteca como espaço público de produção de sentidos, onde se ativam lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da época e da comunidade, conhecimentos das coisas do mundo (crenças, saberes, comportamentos, experiências estéticas e contemplativas, ...), considerou-se necessário explicitar esta dimensão valorativa e atitudinal, como matriz ética do relacionamento interpessoal, no uso da informação, no processo de aprendizagem e na aquisição do conhecimento. (RBE, 2012: 11)

Como se pode observar pela figura que se segue:

Fig 1 – Tabela relativa às Literacias na Educação Pré-escolar

CONHECIMENTOS/ CAPACIDADES		
A **Literacia da leitura**	B **Literacia dos média**	C **Literacia da informação**
1. Observa e lê livros, por sua iniciativa ou sugestão de outros (educadores, professores e família). 2. Escolhe livros/ leituras de acordo com os seus gostos e interesses. 3. Sabe manusear o livro. 4. Lê e reconhece convenções gráficas (imagens, grafemas, símbolos). 5. Procura obter respostas, utilizando suportes icónicos ou escritos. 6. Verbaliza e representa graficamente o que compreendeu. 7. Reconhece que a escrita, as imagens e outros média transmitem informação. 8. Descreve e representa acontecimentos sequencialmente. 9. Conta e reconta, inventa e recria histórias.	1. Reconhece os vários média existentes: jornais televisão, cinema, rádio, *Web*. 2. Utiliza, em contexto lúdico, videojogos, *software* educativo e diferentes média. 3. Emite opinião sobre o visionamento de filmes, jogos ou outros média. 4. Utiliza as funcionalidades básicas de ferramentas digitais. 5. Comunica e interage utilizando ferramentas digitais básicas. 6. Conhece e participa na definição de regras que orientam comportamentos em relação aos média.	1. Coloca questões acerca de um tema. 2. Recolhe informação a partir de livros, imagens e jornais. 3. Seleciona imagens, sons e palavras; organiza-os e regista-os por temas. 4. Representa, gráfica e oralmente, a informação. 5. Partilha os conhecimentos adquiridos. 6. Avalia o trabalho efetuado.

ATITUDES/ VALORES
1. Manifesta atitudes de solidariedade
2. Interage e colabora em contexto de grupo
3. É criativo e autónomo
4. Respeita regras e comportamentos estabelecidos
5. Demonstra curiosidade
6. Identifica as suas dificuldades
7. Sabe escutar os outros
8. Valoriza a biblioteca e os seus recursos

Fonte: (RBE, 2012: 15)

Finalmente, o Referencial inclui, ainda, um conjunto de estratégias de operacionalização, que ajudam a contextualizar a ação da biblioteca e as relações que esta pode estabelecer com o currículo, e de exemplos de atividades para as três áreas definidas, que se constituem como ideias possíveis, indicativas de outras tantas possibilidades, cuja conceção e planificação é deixada à liberdade e criatividade das escolas.

3. Metodologia e desenvolvimento do projeto piloto

A aplicação do referencial Aprender com a biblioteca escolar integra-se no Quadro estratégico da RBE 2014-20 e atua em articulação com o Modelo de avaliação da biblioteca escolar, incluindo-se numa política global do Programa, de desenvolvimento e consolidação das bibliotecas escolares.

A metodologia seguida pela equipa da RBE para a operacionalização e concretização deste projeto, que se iniciou em 2012-13, pressupôs a realização de um conjunto de trabalhos preparatórios, que passaram nomeadamente pela: (a) revisão da literatura sobre as transformações recentes no campo das literacias, com particular atenção aos aspetos educativos; (b) Análise da documentação produzida pelas principais organizações internacionais que têm refletido e tomado posição sobre matéria de políticas públicas; (c) Criação e validação de instrumentos para avaliação/monitorização do referencial Aprender com a Biblioteca Escolar, e por vários outros procedimentos que a seguir se explicitam.

3.1 Universo e amostragem

A seleção das escolas piloto obedeceu a vários critérios:

- Cobertura dos quatro níveis de educação e ensino e das três áreas do referencial;
- Reciprocidade com os objetivos educativos e curriculares da escola/agrupamento;
- Articulação com as orientações, programas e metas curriculares produzidas a nível nacional;
- Inclusão da biblioteca nas estratégias formativas e de ensino e aprendizagem da escola através duma cooperação estreita entre professores.

Tratando-se de um projeto piloto, e não sendo possível contemplar todas as bibliotecas escolares integradas na RBE, participaram no primeiro ano 25 escolas de diferentes níveis de ensino, 50 escolas em 2013-14 e no ano de 2014-15, 135 escolas.

A tabela que se apresenta de seguida mostra a distribuição das escolas, de acordo com as áreas trabalhadas no período que decorreu entre 2012 e 2015.

Tabela 1. Aplicação do referencial Aprender com a Biblioteca Escolar 2012-15: Distribuição por nível/ área

Anos	2012-13	2013-14	2014-15

letivos													
Áreas		LL	LM	LI	Total	LL	LM	LI	Total	LL	LM	LI	Total
Níveis	PE	1	0	1	2	2	2	3	7	7	1	1	9
	1ºC	5	1	5	11	5	2	9	16	19	1	13	33
	2ºC	5	0	2	7	7	1	3	11	29	6	8	43
	3ºC	1	2	2	5	6	4	6	16	14	13	23	50

A população-alvo da experiência piloto foram os jovens estudantes do ensino pré-escolar e do ensino básico, com idades entre os 3 e os 15 anos, a frequentar escolas públicas a nível nacional.

Esta experiência envolveu, em 2014-15, cerca de 3400 estudantes de 135 bibliotecas escolares a nível nacional e 270 docentes, entre professores bibliotecários e outros professores.

3.2 Implementação e monitorização

Com vista à operacionalização dos diferentes aspetos da implementação e monitorização do projeto, a equipa da RBE elaborou instrumentos que pudessem funcionar simultaneamente como um guião para a recolha de dados, assim como para organização e análise da informação compilada. O resultado foi a criação dos seguintes materiais fornecidos às escolas: ficha de planificação; grelhas de observação dos alunos; guião de registo sobre o processo de implementação e ficha de avaliação global das atividades de aprendizagem.

A ficha de avaliação global das atividades de aprendizagem é um documento que tem como objetivo central a análise e avaliação das perceções dos professores envolvidos no desenvolvimento das atividades. Inclui uma escala qualitativa para medição dos itens em avaliação e obtenção de dados relativos a um conjunto muito variado de dimensões. Permite identificar diferentes tipologias de iniciativas e de projetos e respetivos protagonistas e registar o impacto percecionado das atividades desenvolvidas nas aprendizagens dos alunos e suas capacidades de análise, interpretação e produção de informação.

Houve também a preocupação de, com este instrumento, se poder recolher outro tipo de dados: acerca das circunstâncias e motivações para o desenvolvimento deste tipo de projetos nas escolas; dificuldades, obstáculos e apoios encontrados; utilização de recursos da biblioteca escolar; trabalho colaborativo entre professores; perceção sobre o referencial e perspetivas para o futuro.

No entanto, a avaliação das aprendizagens trabalhadas no âmbito da aplicação do referencial nas escolas fez uso, para além das grelhas de observação e da ficha de avaliação global fornecidas pela RBE e preenchidas em conjunto pelo professor bibliotecário e professor titular de turma, de outros instrumentos específicos inerentes a cada escola e tipo de atividade: questionários, folhas de respostas, diários e outros registos de leituras, fichas de opinião, fichas de autoavaliação, apresentações, relatórios, dados estatísticos, testes, trabalhos, etc.

O tratamento de informação sobre o projeto decorreu da análise de conteúdo, feita pela RBE, dos materiais recolhidos, ao longo dos três anos em que decorreu o teste, de visitas às escolas e reuniões presenciais envolvendo os coordenadores interconcelhios, professores bibliotecários e docentes implicados na experiência, para além de contactos através de correio eletrónico e, ainda, da dinamização de uma comunidade online criada para o efeito na Plataforma SAPO Campus.

Além destes registos, foi ainda obtida informação e produzidos outros materiais formativos no âmbito das ações de formação organizadas pela RBE em modalidade b- -learning.

3.3 Procedimentos

A implementação deste projeto é o resultado de um trabalho ativo no terreno, conjugado com os

respetivos dinamizadores.

Atendendo a esse propósito, foram delineadas as estratégias seguintes: (a) Divulgação do referencial na internet, através da página da RBE. (b) Reuniões da equipa com os Coordenadores Interconcelhios. (c) Encontros nos quais participaram membros da equipa do projeto. (d) Abordagem direta de escolas e professores bibliotecários para adesão ao projeto. (e) Criação de uma comunidade online (Sapo Campus). (f) Ações de formação contínua promovidas pela RBE para professores bibliotecários e coordenadores Interconcelhios. (g) Elaboração e publicação de relatórios anuais sobre o desenvolvimento do projeto.

Como forma de exortar a comunidade educativa a tirar partido das potencialidades da biblioteca escolar, foram mobilizados para a experiência diferentes intervenientes e solicitados diferentes papéis:

- Direções das escolas/ agrupamentos [apoio à identificação e mobilização dos participantes, desenvolvimento e avaliação do projeto];
- Órgãos de gestão pedagógica [Conhecimento e valorização do projeto e dos seus resultados; apresentação de sugestões];
- Professor bibliotecário/ equipa da biblioteca escolar [Articulação com a Direção e com o CIBE; apresentação do projeto às estruturas pedagógicas; planificação, implementação e avaliação dos processos e resultados de aprendizagem; recolha de informação; divulgação do projeto e dos seus resultados];
- Docentes (em colaboração com o professor bibliotecário/ equipa) [Apropriação do referencial; planificação, implementação e avaliação dos processos e resultados de aprendizagem];
- Alunos [Adesão, participação e avaliação das atividades];
- Coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares [divulgação, apoio e acompanhamento do projeto no terreno e recolha de informação em estreita comunicação com o Gabinete RBE].

Pretendeu-se, desta forma, que as diferentes fases do projeto - planificação, implementação, avaliação dos processos e resultados de aprendizagem – fossem produto de um trabalho articulado entre todos os atores referidos.

O processo de implementação nas escolas passou por várias etapas de trabalho: Análise dos currículos, projetos educativos, planos de atividades e programas de trabalho das turmas; leitura e análise das tabelas do referencial relacionadas com as áreas escolhidas; seleção dos indicadores do referencial adequados às atividades/ projetos a desenvolver; planificação com os docentes das atividades/ projetos em que o referencial virá a ser usado; identificação e criação/adaptação de recursos, ferramentas e instrumentos de avaliação, a serem utilizados; realização das atividades/ projetos; monitorização e avaliação das aprendizagens.

Um outro procedimento que foi incluído no âmbito deste projeto, diz respeito à formação e capacitação de professores e educadores relativamente ao uso do Referencial, tendo a RBE proporcionado a realização de ações de formação contínua a nível nacional. Em 2013-2014 participaram nessa formação 45 formandos (coordenadores interconcelhios, professores bibliotecários e docentes envolvidos no projeto). Em 2014-2015 constituíram-se mais 4 turmas com um total de 120 formandos. Esta formação foi depois replicada pelos coordenadores interconcelhios e traduziu-se na constituição de mais de 30 turmas em todo o país, envolvendo cerca de 400 professores bibliotecários e mais de 300 docentes.

Em síntese, a metodologia adotada nesta experiência tem uma natureza heterogénea, uma vez que passou por: pesquisa documental; contactos diretos exploratórios; visitas ao terreno; recolha de documentação e dados relacionados com a aplicação do Referencial em diversos contextos, formação de professores; etc.

Deste modo, se obteve um vasto acervo de informação sobre o Referencial, constituída essencialmente por bibliografia relevante na área das literacias (resultante de relatórios institucionais, estudos, relatos de experiências, etc.) e por documentação diversa, em suporte impresso e digital, relativa a projetos, planos e iniciativas das bibliotecas escolares no âmbito das literacias.

4. Resultados e / ou discussão

Da análise global dos materiais recolhidos, ressalta uma avaliação muito positiva sobre o próprio documento, o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos e a avaliação das aprendizagens, conhecimentos e aptidões dos alunos.

4.1. Sobre o documento:

De acordo com os relatórios sobre a implementação do projeto piloto, que foram sendo publicados anualmente pela RBE, os diferentes intervenientes neste processo consideraram o Referencial Aprender com a biblioteca escolar um documento bem estruturado, claro, de fácil leitura e compreensão e um instrumento importante para as atividades de ensino e para as bibliotecas, ajudando-as a planificar a sua intervenção, a explicitar os respetivos objetivos e a sistematizar mais o seu trabalho. Em suma, o documento foi considerado uma preciosa ajuda para a ligação que as bibliotecas têm de estabelecer com os docentes, as turmas e os alunos, qualificando-as perante as escolas.

As sugestões de estratégias e, principalmente, os exemplos foram considerados muito úteis na prática da operacionalização do Referencial, tendo sido assinalados como um dos aspetos mais positivos do documento.

4.2. Sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes e alunos

O Aprender com a biblioteca escolar promoveu a colaboração da biblioteca com os docentes e as turmas.

Este trabalho colaborativo atravessou as diferentes fases de planeamento, de elaboração de materiais, de desenvolvimento de atividades e da respetiva avaliação, embora de forma nem sempre simétrica, envolvendo em alguns casos mais os professores bibliotecários e noutros, os docentes. Às vezes, houve divisão deliberada de tarefas, noutras, o trabalho fez-se em sistema de co docência mas, independentemente desta diversidade de situações, esteve sempre presente uma perspetiva de intervenção conjunta.

Verificou-se, em geral, que a ação do docente incidiu mais na seleção de materiais, no ensino dos conteúdos, na correção e avaliação dos produtos elaborados pelos alunos e a intervenção do professor bibliotecário dirigiu-se mais aos aspetos instrumentais relacionados com a operacionalização das atividades, em termos, por exemplo, da dinamização de sessões de leitura, do fornecimento de instruções e orientações sobre as tarefas de pesquisa e tratamento da informação, do ensino para o uso de ferramentas, do apoio à criação de produtos e apresentações e da comunicação dos resultados na escola e na comunidade.

Dada a sua natureza, as atividades revestiram-se, junto dos docentes, de um cunho reconhecidamente inovador.

Os conhecimentos e aptidões para que o Referencial remete foram praticados a um nível disciplinar, interdisciplinar ou multidisciplinar, permitindo que fossem trabalhadas competências transversais, mobilizáveis e transferíveis para novas situações, como, por exemplo, o pensamento crítico, a autoavaliação e a metacognição, entre outras, e abordados temas transversais, que, devido à extensão e complexidade de variáveis que comportam, exigem uma abordagem transdisciplinar.

Deste modo, as sessões de trabalho e o apoio aos alunos decorreram não só no contexto das disciplinas/áreas curriculares (Português, Inglês, História e Geografia, Ciências Naturais e outras), mas também em aulas de Oferta de Escola, no quadro de Atividades de Enriquecimento Curricular e ainda em Clubes e Oficinas onde funcionam atividades de leitura e escrita, TIC e outras aprendizagens, e também nos períodos fora do horário escolar dos alunos, em trabalho extracurricular ou autónomo.

As atividades decorreram nas salas de aula, na biblioteca, em salas TIC, laboratórios e noutros espaços e tiveram, consoante as situações, um carácter mais sistemático, através de sessões regulares ao longo do ano, previamente estabelecidas, ou um carácter mais pontual ou irregular.

Os casos de aplicação mais prolongada do Referencial, através de atividades de continuidade ao longo de várias sessões, foram frequentes no Pré-escolar, em ligação com diferentes áreas e momentos e, no 1º ciclo do Ensino Básico, em atividades relacionadas, por exemplo, com as metas curriculares de Português e a Educação Literária, em que a biblioteca escolar apoiou a dinamização da leitura e a exploração de obras, ou ainda, noutras atividades associadas a uma ou mais disciplinas ou áreas curriculares, sob a égide de um projeto anual, muitas vezes já inscrito no plano de atividades das escolas.

A aplicação prática do Referencial deu, então, espaço a diferentes estratégias e produtos de ensino e aprendizagem, envolvendo, por exemplo: o trabalho de projeto; atividades de pesquisa; ações formativas; sessões de leitura e escrita; produção de materiais em diversos formatos; exploração de técnicas de brainstorming, debate, reflexão e apresentação oral de ideias e conclusões; publicação e difusão de conteúdos; jogos; atividades de expressão e movimento; dramatizações; exposições; etc.

4.3. Sobre a avaliação das aprendizagens, conhecimentos e aptidões dos alunos

A maior parte dos docentes e professores bibliotecários reconheceram a necessidade de se melhorarem os mecanismos de avaliação e a conveniência em dar continuidade à experiência iniciada nos anos seguintes, de modo a afirmar e consolidar os ganhos obtidos.

Dada a sua natureza, a avaliação dos resultados parece ter sido, a par da questão da gestão do tempo, o aspeto mais sensível e relativamente ao qual se levantam maiores dificuldades: de avaliar em paralelo conhecimentos/capacidades inerentes aos conteúdos e às aprendizagens transversais que a biblioteca veio acrescentar aos currículos; de traduzir em resultados, comportamentos nem sempre fáceis de observar e de medir; de avaliar num tempo curto certas aprendizagens, que só prazos mais longos permitem aferir.

A avaliação assumiu, deste modo, e sobretudo, um carácter formativo e experimental, tendo contribuído para monitorizar o desenrolar das sessões e o progresso dos alunos ao longo do processo.

Nas escolas, a avaliação das aprendizagens pelos PB e docentes valorizou, sobretudo, a qualidade, a correção do tratamento e apresentação dos conteúdos, a cooperação, o interesse e o empenho dos alunos, a criatividade, o espírito crítico e outras capacidades por eles demonstradas.

Os parâmetros de avaliação privilegiados foram os seguintes: (I) Planeamento, implementação e acompanhamento dos processos de avaliação; (II) Documentação fornecida e materiais criados; (III) Apoio aos alunos nas atividades de aprendizagem; (IV) e Nível de resultados nos conhecimentos/ capacidades e atitudes/valores dos alunos.

Tabela 2. Aplicação do referencial Aprender com a Biblioteca Escolar 2014-15: avaliação pelos PB/docentes

Níveis	Parâmetros			
	I Planeamento, implementação e acompanhamento dos processos de avaliação	II Documentação fornecida e materiais criados	III Apoio aos alunos nas atividades de aprendizagem	IV Nível de resultados conhecimen capacidade atitudes/val dos alun
Nível	0	0	0	0

1 - Fraco				
Nível 2 - Razoável	2	4	0	7
Nível 3 - Bom	22	32	31	41
Nível 4 – Muito Bom	82	70	75	58
Total	106	106	106	106

Como pode observar-se, a avaliação feita pelos PB e docentes sobre todos os parâmetros foi muito positiva, tendo sido assinalados, na quase totalidade de respostas, os níveis 3 (Bom) e 4 (Muito Bom).

A partir da análise de conteúdo das respostas foi, ainda possível recolher um vasto conjunto de testemunhos sobre diferentes tipos de impacto, com reflexo na aprendizagem dos alunos e ligação com uma das dimensões mais importantes deste projeto: a indução de novas práticas pedagógicas, formas de aprendizagem e modalidades de utilização da biblioteca, capazes de a instituírem como lugar privilegiado de ensino, inovação e conhecimento no interior da escola.

5. Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito desta experiência

No âmbito da experiência piloto foram planificadas e realizadas inúmeras atividades, das quais alguns exemplos estão publicados como boas práticas no portal da RBE.

Apresenta-se a título ilustrativo três delas:

- Literacia da Leitura e da Informação – "É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho" (Ensino Pré-escolar)
- Literacia da Informação – "6 passos com TIC para @prender" (2º Ciclo)
- Literacia dos media – "Rádio TecnoDantas FM" (todos os níveis de ensino)

6. Conclusões

Três anos decorridos sobre a implementação no terreno desta experiência piloto e do trabalho desenvolvido por cada escola, podemos inferir algumas conclusões preliminares.

Através dos testemunhos dos docentes e professores bibliotecários, verificou-se a existência de uma

perceção geral positiva quer no domínio dos descritores inerentes às áreas de literacia que compõem o referencial – por exemplo, na melhoria da compreensão leitora, aquisição de métodos de pesquisa, desenvolvimento do espírito crítico, respeito pelos direitos de autor, segurança na Internet, manipulação de ferramentas, aumento dos índices de leitura e de utilização da biblioteca escolar, e outros – quer no âmbito dos conteúdos estritamente disciplinares.

Ainda que apenas assentes nesta experiência de ensaio e teste do referencial, parece certo que um dos maiores efeitos se terá feito notar também nas atitudes dos alunos, marcadas, em geral, por uma forte adesão, entusiamo e motivação em relação ao que lhes foi proposto e uma maior valorização da biblioteca escolar. Os alunos apreciaram a utilização de estratégias diferentes e aprenderam de uma forma mais extensa e aprofundada.

As competências a promover e as especificidades da biblioteca escolar, espaço simultaneamente formal e informal, permitiram que o trabalho em torno do referencial se desenvolvesse em contextos variados.

A natureza transversal e abrangente das áreas do Referencial e as sugestões de atividades aí contidas foram consideradas suficientemente abertas para serem adaptadas ao contexto de cada escola e a áreas disciplinares específicas, facilitando a articulação curricular e um trabalho de colaboração entre docentes que veio ao encontro dos seus interesses e expetativas.

O referencial Aprender com a biblioteca escolar contribuiu, assim, inequivocamente para o reforço do papel da biblioteca nas escolas, sendo indispensável que continue a enraizar-se nas práticas e a consolidar-se como rotina de trabalho.

O contributo do professor bibliotecário para a exploração de novas estratégias, através da criação de materiais e propostas renovadas de trabalho, do fornecimento de recursos relevantes, do apoio ao uso das tecnologias, da disponibilização de contextos de aprendizagem diferentes, do auxílio às tarefas de estudo e investigação e do desenvolvimento de experiências colaborativas de planificação, ensino e avaliação com os professores das diferentes disciplinas foi, por isso, fundamental.

Com esta experiência, as bibliotecas escolares acrescentaram valor aos programas curriculares, enriqueceram os modos e estratégias de ensino, contribuíram para as aprendizagens escolares e o desenvolvimento das literacias e promoveram a inclusão e a cidadania.

Recomendações e novas perspetivas de desenvolvimento do projeto

A experiência de aplicação do referencial de literacias da RBE no período 2012-15 conduziu à formulação de um conjunto de propostas de melhoria:

- Melhorar a gestão dos tempos dedicados nas escolas ao projeto, de modo a garantir uma maior coordenação das atividades desenvolvidas na sala de aula e na biblioteca e reforçar o trabalho conjunto dos docentes e do professor bibliotecário;
- Desenvolver o projeto com os mesmos alunos ao longo do tempo e de forma sistemática, para consolidação e evolução das aprendizagens e uma mais adequada avaliação do seu impacto;
- Aumentar e diversificar as disciplinas, níveis, turmas, áreas de literacia e tipos de atividades desenvolvidas nas escolas;
- Providenciar a existência de momentos finais nas escolas dedicados à avaliação e à apresentação de resultados e de produtos e à divulgação alargada do projeto junto da comunidade educativa;
- Continuar a investir na atualização dos recursos e equipamentos das bibliotecas e na formação continuada dos professores bibliotecários e dos docentes na área das literacias.

A par desta expansão continuada do projeto, a RBE tem já em perspetiva um conjunto de novas ações, a concretizar a partir de 2015:

- Incorporar as propostas de melhoria e validação do processo de implementação e dos seus instrumentos, com base no balanço final da experiência piloto feito pela equipa da RBE e na avaliação externa do projeto conduzida pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Criar uma aplicação informática de suporte técnico e pedagógico ao processo de implementação e exploração do referencial Aprender com a biblioteca escolar pelas escolas;
- Disponibilizar orientações e novos exemplos de atividades, recursos e materiais de apoio;
- Alargar o âmbito do Referencial ao Ensino Secundário;
- Divulgar o mais amplamente possível o trabalho e os resultados do projeto.

A equipa da RBE espera que o Referencial ajude a desenhar caminhos de futuro mais consistentes no campo da educação para as literacias, evocando algumas reflexões, que já se encontravam presentes no documento fundador da Rede de Bibliotecas Escolares, Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares (1997), em dois dos padrões de qualidade definidos no seu Quadro Estratégico 2014-2020 (2013) e inclusivamente nas recentes IFLA School Libraries Guidelines (2015):

> A biblioteca escolar, entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeo, filmes, diapositivos, programas informáticos, informação on-line, etc.), constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. (Ministério da Educação [ME]. 1997: 29)

Neste sentido, toda e qualquer mudança da biblioteca de uma escola não pode ser dissociada de um projecto pedagógico que vise estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos, processos de formação dos professores. (ME, 1997: 31)

As bibliotecas escolares deverão ser:

1. Lugares de conhecimento e inovação, capazes de incorporar novas práticas pedagógicas. As bibliotecas apresentam-se, deste modo, como lugares de saber e inovação, induzindo novas modalidades de uso e de trabalho escolar, individual e autónomo, em pequenos grupos e com as turmas em contexto letivo e não formal, em presença e a distância. (RBE, 2013: 11)
2. Áreas de ensino, essenciais à formação para as literacias digitais, dos media e da informação.

As bibliotecas promovem o trabalho colaborativo com os docentes e participam em projetos e em atividades pedagógicas, contribuindo para a melhoria dos resultados dos alunos e para a resolução de problemas de aprendizagem. (RBE, 2013: 15)

To be successful in fulfilling its educational mission, a school library must actively engage the educational community through well-researched programs of instructional and service activities.(...)

A school library is an essential component of teaching and learning in the school; it also contributes to the social goals of a school such as student engagement, inclusion of diverse learners, and relationships with the broader community. The goals of a school library should be aligned with the goals of the school such as literacy, curriculum-based learning, and citizenship. (p. 38)

Referências Bibliográficas

American Association of School Libraries (AASL). (2007). Standards for the 21st century learner. (A. L. Association, Ed.) Chicago. Retirado de http://umanitoba.ca/libraries/units/education/media/InformationLiteracyStandards_final.pdf

American Association of School Libraries and Association for Education Communications and Technology (AASL/AECT). (1998). Information literacy standards for student learning. (A. L. Association, Ed.) Chicago. Retirado de http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf

Association of College and Research Libraries (ACRL). (2000). Information literacy competency standards for higer education. (A. L. Association, Ed.) Retirado de http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf

Australian and new Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL). (2004). Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practices. (A. Bundy, Ed.) Retirado de http://www.nvit.ca/docs/australian%20and%20new%20zealand%20information%20literacy%20framework%20p

Elias, N. (1994). A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Innerarity, D. (2010). O Novo Espaço Público. Lisboa: Teorema.

International Federation of Library Associations (IFLA). (2006). Guidelines on information literacy for lifelong learning. (I. Final draft by Jesús Lau, Ed.) Retirado de http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

International Federation of Library Associations (IFLA). (2015). School LibraryGuidelines. Retirado de http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf

Lipovetsky, G., & Charles, S. (2011). Os Tempos Hipermodernos. Lisboa: Edições 70.

Ministério da Educação. (1997). Lançar a rede de bibliotecas escolares. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf

Rede de Bibliotecas Escolares. (2012a). Aprender com a biblioteca escolar:referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico. Lisboa: RBE. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/681.html

Rede de Bibliotecas Escolares. (2012b). Aprender com a biblioteca escolar:enquadramento e conceção. Retirado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/697/aprender_enquadramento.pdf

Rede de Bibliotecas Escolares. (2013). Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020. Retirado de http://rbe.mec.pt/np4/qe.html

Society of College,National and University Libraries (SCONUL). (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy: Core Model for higher education. Londres: SCONUL. Retirado de http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf

Toscano, M. (2015). A biblioteca escolar e as literacias. In M. J. Brites, A. Jorge, & S. C. Santos (Eds.), Metodologias participativas: os media e a educação (pp. 95-104). Covilhã: Livros LabCom.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). Media and Information literacy curriculum for teachers. (Unesco, Ed.) Retirado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf

Sucedió en el siglo XX

María Antonia Becerra Montalbán

Sofía Vaz Romero

Profesoras de Enseñanza Secundaria en el IES de Llerena

Ángel Bernabé Muñoz

Profesor en prácticas de Lengua y Literatura en el IES de Llerena

Resumen

Objetivo: Sucedió en el siglo XX es un proyecto colaborativo que hemos llevado a cabo en nuestro instituto de educación secundaria. El objetivo ha sido que todos los alumnos interesados participaran de forma activa en un trabajo de equipo que implicaba tareas de planificación, búsqueda, selección y tratamiento de la información, apoyándose tanto en medios tradicionales como en las tecnologías de la información y la comunicación.

Diseño y metodología: Los alumnos, desde las distintas materias que estudian, han trabajado los acontecimientos más importantes del siglo XX. Con los distintos trabajos de los alumnos se ha elaborado un eje cronológico que ocupa los 10 metros de pared de la biblioteca del centro. En dicho mural pueden verse, organizadas por décadas, las imágenes y los hechos más destacados en las distintas disciplinas: Música, Ciencias naturales, Literatura, Historia, Deporte, Cine, Pintura... También se ha publicado una revista cuyo tema central ha sido el siglo XX y los alumnos de Comunicación Audiovisual han elaborado un spot publicitario de la actividad.

Originalidad: El trabajo colaborativo, que abarca distintas materias y las enlaza entre sí, permite relacionar y entender mejor el siglo XX. Esta tarea ha implicado a todos los alumnos y a todos los profesores, y la Biblioteca se ha convertido en el centro de partida que ha proporcionado la idea, el material necesario para trabajar las distintas disciplinas, un lugar de reunión y proyecciones de documentales y películas...

Palabras clave: planificar, investigar, pensar, ensayar, crear, compartir, exponer, cooperar, motivar.

Abstract

Objective: It Happened in the 20th Century is a collaborative project which we have carried out in our high school. The objective has been that all our students who were interested in that could participate in an active way in a team work to carry out planning tasks, searching, selection and treatment of the information, basing on the traditional ways and on the information and communication technologies.

Design and methodology: the students, from the different subjects that they study, have developed the most important events in the 20th century. With the different students tasks, we have made a chronological axis which occupies the 10 meters of the library's wall. In this mural we can see, through the different decades, the most important pictures and events within the different disciplines: Music, Natural Sciences, Literature, History, Sport, Cinema, Painting... A magazine, whose main topic is the 20th Century, has also been published, and the Audiovisual Communication pupils have prepared a spot of the activity.

Originality: the collaborative work, which include different subjects and are connected, allow for relating and

understanding the 20th Century in a better way. All the students and all the teachers got involved in this task, and the library has been converted in a starting centre which has provided the idea, the necessary material to develop the different subjects, a meeting place and documentaries and film projections.

Keywords: plan; research; think; rehearse; create; share; expound; cooperate; motivate.

1. Introducción

Sucedió en el siglo XX es un proyecto documental integrado que permite a los alumnos acceder a los acontecimientos más relevantes del siglo XX desde las distintas disciplinas que estudian en la educación secundaria. Los proyectos documentales integrados son actividades en las que los alumnos investigan sobre un tema concreto y se familiarizan con los mecanismos de búsqueda de información y trabajo intelectual empleando para ello los recursos documentales de la biblioteca escolar (Piquin Cancio, Rosa. 2012)

La biblioteca escolar es un centro pluridisciplinar de actividades y servicios pedagógicos; no sólo ofrece recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la lectura, sino que también se convierte en el lugar idóneo para que el alumno aprenda a utilizar los recursos que la sociedad de la información pone a su alcance, adquiera estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, practicando así un aprendizaje significativo.

La idea de este proyecto partió de un grupo de profesores que trabajan en la biblioteca escolar del IES de Llerena. Desde hace varios años, aproximadamente un grupo de 10 profesores por curso académico se encarga de organizar este espacio escolar realizando diversas funciones: gestión de fondos, planificación de actividades de fomento de la lectura, organización de la feria del libro y semana cultural, etc. Además, en los tres últimos cursos trabaja también en la biblioteca un grupo de alumnos voluntarios. Realizar el préstamo y devolución de fondos, colocar libros, decorar la sala... son algunas de las tareas encomendadas a este grupo de alumnos voluntarios que en cada recreo acuden a este espacio.

En abril de 2007 se publicó en Extremadura una normativa por la que se creaba la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX), esto es, una red de centros en la que se han ido integrando de forma progresiva aquellos que han ido adquiriendo un mayor compromiso con la utilización y mejora de las bibliotecas escolares como recurso educativo importante. Nuestro centro pasó a formar parte de la REBEX el curso pasado, momento en el que se consideró que nuestra biblioteca se adaptaba al modelo de biblioteca escolar, es decir, una biblioteca escolar dotada de suficientes recursos que facilite el acceso a la información y a la documentación en los distintos soportes, propicie la actualización científica y pedagógica del profesorado, refuerce los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomente el hábito de la lectura, la práctica de idiomas y las habilidades en el uso de la información.

Llevamos ya más de diez años publicando una revista escolar titulada A Vuela Pluma. Se trata de una revista que gira en torno a una temática concreta en la que participan todos los miembros de la comunidad educativa. En el curso 2014-2015 se publicaba el número 20 y esa fue la excusa perfecta para idear este proyecto interdisciplinar. El tema central de la vigésima publicación debía ser el Siglo XX, de modo que propusimos al claustro de profesores realizar un proyecto que abarcara desde todos los ámbitos los acontecimientos más destacados de este siglo. El tema estaba presente en todas las programaciones de los distintos departamentos didácticos. La mayoría de los miembros del claustro decidió trabajar con sus alumnos consiguiendo que prácticamente todos los departamentos estuvieran representados en el proyecto El producto final, además de la revista, sería un panel de diez metros de longitud en el que se colocaría un eje cronológico dividido en décadas que diera cabida a los trabajos de los alumnos y un documental audiovisual en torno al Siglo XX.

Además de la revista, la biblioteca cuenta con un blog, Llerenateca, (http://iesdellerenabiblioteca.blogspot.com.es/) desde el curso 2010-2011. En él se publica periódicamente todo lo relacionado con la biblioteca: novedades, reseñas literarias, actividades de fomento de la lectura,

noticias relacionadas con la literatura y el mundo editorial, etc. Nuestro blog ganó el segundo premio, la Peonza de Plata, en los X Premios Espiral de Edublogs en la categoría de Bibliotecas Escolares.

2. Planteamiento y Objetivos

Este proyecto colaborativo está orientado a la actividad constante de búsqueda de información y producción, pero también al aprendizaje significativo que permita la interacción entre docentes y estudiantes, así como un acercamiento del mundo escolar a la vida corriente. El simple hecho de relacionar distintos acontecimientos de disciplinas dispares en un mismo periodo de tiempo permite a los alumnos relacionar contenidos, entenderlos mejor y mantenerlos por más tiempo en la memoria y entender que las diferentes materias que estudian no constituyen departamentos estancos del saber

Los principales objetivos que nos planteamos con la realización de este proyecto fueron los siguientes:

- Adquirir estrategias de búsqueda y tratamiento de la información.
- Ser creativos y capaces de comunicar lo que entienden.
- Fomentar y dar a conocer las herramientas 2.0 disponibles en la red para la creación literaria y el aprendizaje digital.
- Promover la utilización de la biblioteca como lugar de información, formación y entretenimiento.
- Reforzar la habilidad en los alumnos de comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad.
- Trabajar en equipo con organización y responsabilidad.

3. Metodología y desarrollo del proyecto:

El proyecto fue presentado por los miembros del grupo de trabajo de la biblioteca a los profesores del claustro con la intención de que participara el mayor número posible de alumnos independientemente del curso y nivel al que pertenecieran. Era un proyecto abierto con un tema amplio que permitía ser trabajado desde todas las materias y en todos los cursos, sin necesidad de salirse de las distintas programaciones de los departamentos.

Todas las actividades realizadas iban a ir encaminadas a la realización de un producto final:

- El número 20 de la revista escolar A Vuela Pluma (http://issuu.com/sofiavaz/docs/revista_20__con_portadas_/3?e=1386633/12792203)
- Un mural de 10 metros de longitud con un eje cronológico del siglo XX.
- Una producción audiovisual sobre los principales acontecimientos del siglo XX. (https://youtu.be/p-ASzkgXneQ)

El proyecto tuvo su difusión en las distintas redes sociales: Twitter (@Llerenateca, @PLEAdeLlerena), Facebook (Llerenateca IES de Llerena) y en el blog de la biblioteca (http://iesdellerenabiblioteca.blogspot.com.es/). Se realizaron carteles informativos y diversas actividades de motivación: selección de lecturas sobre el siglo XX y elaboración de guías de lectura, visionado de películas y documentales...

Para el eje cronológico los alumnos seleccionaron los acontecimientos más relevantes y los personajes más famosos de este siglo. En pequeños grupos realizaron carteles con imágenes y la información más importante que luego iban colocando en la línea temporal preparada para ello por los alumnos de la asignatura de Artes Plásticas. En las clases de Literatura se seleccionó a los escritores españoles que habían recibido el Premio Nobel; en las clases de Ética los alumnos realizaron un blog con los principales problemas del Siglo XX y los personajes más destacados en la lucha por los derechos Humanos (http://conflictoseticosdelsigloxx.blogspot.com.es/); en las clases de Historia se trabajaron los principales acontecimientos históricos y sus repercusiones; en las clases de Música y Artes Plásticas se investigó la vida y obra de los principales artistas de estas disciplinas; en Educación Física, los deportistas que alcanzaron las mejores marcas en los Juegos Olímpicos; en las clases de Biología, Física y Química, los alumnos investigaron los principales avances científicos y los inventos más destacados.

Finalmente, los alumnos de Comunicación Audiovisual realizaron un video explicativo de esta actividad en el que se recogen los comentarios de profesores y alumnos participantes, una especie de resumen que invita a visitar el eje cronológico del Siglo XX (https://youtu.be/p-ASzkgXneQ).

En cuanto a la revista escolar, desde hace años cada trimestre elaboramos una revista llamada A Vuela Pluma. Se trata de una publicación en papel en la que colaboran todos los profesores, alumnos y en determinadas ocasiones los padres u otras entidades del entorno que colaboran con el Instituto.

Además la revista se publica también en formato digital y está presente tres veces al año en nuestra página web (http://iesfernandorobina.juntaextremadura.net) y en el blog de la biblioteca (http://iesdellerenabiblioteca.blogspot.com.es/).

El primer objetivo que perseguimos con la creación de esta revista fue involucrar a los alumnos en las actividades del instituto, hacerles ver que la vida de un centro educativo va más allá de las clases en las aulas y que ellos tienen mucho que decir en cuanto a la organización y funcionamiento del mismo. Con esta publicación se pretende salvar el problema de falta de comunicación que observada entre los diferentes colectivos de la comunidad educativa de nuestro centro. Al mismo tiempo, muchos profesores no saben qué piensan los alumnos sobre determinados temas o cuáles son sus preocupaciones inmediatas. Es evidente que si el profesorado las conociera podría preparar sus clases teniendo en cuenta esta visión, lo cual, sin duda, redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Qué escribimos: La revista gira en torno a un tema previamente escogido y sobre el que tanto alumnos de todo el centro como profesores y demás miembros de la comunidad educativa escriben diversos artículos. Tratamos muy diversos temas de interés aportando información y entrevistas. También informamos sobre las actividades complementarias, extraescolares y deportivas que se organizan en el centro y otros eventos. Algunos de los temas tratados a lo largo de la historia de la revista han sido: la música, el deporte, las matemáticas, la amistad, las redes sociales, etc.

Organización de contenidos: Antes que nada, buscamos información, repartimos funciones y hacemos la puesta a punto del material obtenido. Después formamos pequeños equipos con papeles complementarios (selección de documentos, transcripción de textos grabados a papel, resúmenes, crónicas, elección de fotografías y otros recursos, corrección...) Y finalmente se procede a ordenar y maquetar los contenidos.

Anteriormente, los alumnos aprenden el uso de programas informáticos más usuales como el procesador de textos de Linex, así como el manejo del programa de maquetación de páginas como Page Maker, Quark X Press o Edecom.

Igualmente, deben potenciarse previamente los valores de la información como la veracidad, la honestidad informativa, la imparcialidad y la originalidad.

Una vez editada la revista, los propios redactores son los que se encargan de difundir y repartir los ejemplares a alumnos y profesores. Además nos encargamos de entregar un ejemplar a todos los colaboradores, agradeciéndoles su aportación; así como a los profesionales que participaron de algún modo (personas entrevistadas u otros) y a otros centros educativos de la zona. También se publica, como hemos dicho más arriba, en la página web del instituto y en el blog de la biblioteca.

4. Resultados y discusión

Con este proyecto hemos conseguido que nuestros alumnos analicen con autonomía y rigor los principales conflictos mundiales del Siglo XX a partir del uso crítico y contrastado de información procedente de distintas fuentes. Mientras los alumnos trabajan el profesor debe estar detrás, supervisando borradores, planes, comprobando las fuentes utilizadas por los alumnos, en un segundo plano, realizando la labor de guía del proceso educativo, en definitiva. Este tipo de proyectos están centrados en los alumnos, ellos son los protagonistas de su aprendizaje y los profesores debemos ser meros acompañantes en este proceso tan fructífero. Es fundamental propiciar la investigación de primera mano estimulando procesos

cognitivos, favoreciendo el trabajo colaborativo, la interacción, la creatividad... Sólo si los alumnos están motivados y relacionan el trabajo en el aula con el mundo real, con su entorno directo, podremos conseguir un aprendizaje significativo. El verdadero reto de la enseñanza está en conseguir el entusiasmo de los alumnos.

5. Evaluación

Para realizar la evaluación del proyecto se elaboró una tabla con una serie de marcadores entre los que se incluyen las distintas dimensiones que se han trabajado en este proyecto, así como los instrumentos que permiten la obtención de datos:

Tabla nº 1: Evaluación

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Integración de Sucedió en el Siglo XX el IES de Llerena	· Integración en los documentos del centro. · Apoyo de los departamentos didácticos. · Coordinación con el plan de trabajo de la biblioteca del centro.	· Menciones al SSXX en los documentos. · Menciones en reuniones de CCP para integrar el SSXX en las programaciones didácticas. · Menciones del SSXX en el plan de trabajo de la biblioteca del centro.
Contexto	· Participantes · Número de recursos iniciales · Número de recursos finales · Congruencia del proyecto en relación al Proyecto Educativo de Centro (PEC)	· Número de departamentos implicados · Número de profesores participantes · Número de alumnos participantes
Proceso	· Ritmo de la actividad · Grado de organización · Adecuación de los medios a las actividades	· Tiempo empleado en la realización del proyecto · Número de reuniones de coordinación entre los agentes implicados · ¿¿??
Producto	· Cantidad de actividades realizadas · Duración de la	· Número de carteles en el eje cronológico · Tiempo empleado en la

	actividad · Número total de participantes · Frecuencia de asistencias · Satisfacción de los participantes · Condicionamientos: horarios, duración, etc.	realización del proyecto · Número total de participantes y por producto: eje cronológico, revista y documental · Plantilla de visitas a la biblioteca · Plantilla de trabajo en la revista · Horas lectivas empleadas para la realización del documental
Difusión de Sucedió en el Siglo XX	· Tratamiento en CCP. · Presencia en la web del centro. · Distribución de la revista A vuela pluma. · Presencia en redes sociales.	· Número de veces tratado en CCP. · Número de artículos relacionados con SSXX en la web del centro. · Número de post y tweets relacionados con SSXX.
Acceso a la información	· Adecuación y pertinencia de los recursos documentales. · Proyectos documentales y trabajos de investigación.	· Número de departamentos didácticos implicados en el proyecto. · Número de trabajos por cada departamento.
Impacto de Sucedió en el Siglo XX	· Grado de apertura global · Implicación de la comunidad · Integración del proyecto en el entorno · Asimilación del proyecto en la comunidad	· Presencia del proyecto en la redes sociales ligadas al centro · Presencia del proyecto en webs de instituciones relacionadas con el centro (Ayuntamiento, CPR)

6. Conclusión

Sin lugar a dudas, participar en un proyecto interdisciplinar como este ha sido muy satisfactorio. Las principales ventajas de trabajar con proyectos es trabajar en equipo y aumentar la motivación de los alumnos. Todo lo que suponga salir de la rutina y del aula clase supone un mayor interés para ellos. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación incide positivamente en el aprendizaje y trabajar en grupos con el fin de conseguir un producto final supone una experiencia enriquecedora en la que alumnos y profesores aprendemos de manera divertida.

Referencias bibliográficas

Piquin Cancio, Rosa (2012). Proyectos documentales integrados. Gobierno de Navarra. Blitz Colección Bibliotecas Escolares Serie Verde.(http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/PDIcastell.pdf)

El club de lectura en la nube

Ana Ordás García

Key Account Manager de Odilo.

aordas@odilotid.es

Belén Benito Blázquez

Marketing Manager de Odilo.

belen.benito@odilotid.es

Resumen:

Una de las actividades esenciales de las bibliotecas escolares es el fomento de la lectura que se traslada de las aulas hacia la biblioteca. El objetivo de esta comunicación es presentar una plataforma que gestione clubes de lectura en la nube para coordinar las diferentes actividades lectoras llevadas a cabo en la misma para fomentar la lectura en entornos digitales siguiendo las pautas de cada guía curricular. Colaboración entre alumnos, profesores y biblioteca.

Palabras clave: Bibliotecas escolares; bibliotecas; club de lectura; alfabetización digital; fomento de la lectura; lectura digital; bibliotecas digitales; aulas virtuales.

Abstract:

One of the essential activities of school libraries is to promote reading from the classroom to the library. The objective of this communication is to present a platform that manages book clubs in the cloud for coordinating the different reading activities in the platform to encourage the reading in in digital environments following the guidelines of each curriculum guide. Collaboration between students, teachers and library.

Keywords: Scholar libraries; libraries; book club; digital libraries; reading promotion; digital literacy; virtual classrooms; digital reading.

1. Introducción

Las bibliotecas escolares tienen como una de las funciones esenciales ser promotoras de la lectura en el entorno escolar. En el mundo actual donde conviven nativos digitales con las personas que se han ido incorporando a este nuevo escenario, la importancia de la incorporación de lo digital al universo de la lectura es fundamental. Las bibliotecas escolares también tienen que tener en cuenta la explosión del espacio virtual como un entorno social que es intrínseco a los clubes de lectura.

2. Planteamiento y objetivos.

La organización de clubes de lectura es una de las labores esenciales de las bibliotecas, tanto por su función catalizadora del fomento de la lectura, como por su naturaleza relacionada con la participación social intrínseca a la propia esencia de los clubes. Uno de los objetivos principales del club de lectura en la nube es la promoción de la lectura en digital y la participación social que en el entorno escolar tiene un valor añadido ya que traslada el contenido de las aulas hasta la biblioteca para seguir el aprendizaje a través de los libros que se debatan en cada club.

3. Metodología y desarrollo del proyecto o investigación.

Qué se necesita para montar un club de lectura en la nube

Los clubes de lectura virtuales se pueden compaginar con un espacio físico para la presentación, quedadas para las puestas en común, entre otras, e incluso utilizar algún ejemplar físico por si se necesitara para algún miembro del club, pero principalmente se necesitan licencias suficientes de un libro electrónico (que pueden ser temporales con lo que conlleva de ahorro económico) y una plataforma para la gestión.

Elección de los títulos

Dependiendo del club, la selección de la lectura tendrá que ver con los usuarios a los que va dirigido, teniendo en cuenta los recursos de lectura libre, recomendada u obligatoria de las guías de lectura y escritura curricular de cada ciclo.

Coordinación del club

Esta figura es necesaria para establecer los hitos del club y moderar los comentarios de los alumnos. Esta persona debe tener los conocimientos sobre el tema del libro a analizar en cada club. Puede ser el bibliotecario y/o un profesor.

Desarrollo

Hasta ahora no se contaba con una herramienta específica que pudiese gestionar esta actividad de fomento de la lectura digital, existen blogs y redes sociales de la biblioteca pero no son las herramientas adecuadas para poder gestionar la actividad completa del club de lectura en la nube.

Para ello Odilo ha desarrollado una plataforma estructurada de tal manera que ofrece una interfaz sencilla y usable tanto para el moderador como para el alumno. Pero ha ido un paso más adelante llevando directamente la plataforma a las aulas con la creación de aulas virtuales para llevar toda la coordinación de las clases teóricas a través de la misma.

Estructura de la plataforma

Página de inicio:

Fig.1. Esta página nos ofrece una selección de lecturas centralizadas más la posibilidad de que cada moderador añada nuevos recursos



Panel de control:

Fig.2. Posibilidad de añadir contenidos y pestañas para ampliar la información sobre el libro del club



Lecturas compartidas:

Fig. 3. Panel de control con un hito de actividades que nos permite llevar un control de la lectura marcando fechas y objetivos



Fig. 4. Capacidad de compartir dudas sobre la obra directamente desde el libro electrónico



Fig.5. Línea temporal con comentarios destacados



Fig.6. Detalle de la lectura y la navegación por el libro



4. Resultados y/o discusión

La plataforma del club de lectura en la nube surge por una necesidad de complementar a las bibliotecas digitales, llevar la lectura y la participación social de estos clubes donde están los lectores.

No se podían entender los clubes de lectura sin pensar el papel que las bibliotecas han tenido en su activación. Compartir conversaciones en torno a las lecturas que se leen es una condición intrínseca al acto de leer. Permite conocer diferentes enfoques de la obra, nuevas dimensiones de los personajes, disfrutar de un tiempo de ocio, continuar con libros relacionados con el contenido de las clases adaptados al club, edad y curso.

Esta plataforma nace de una colaboración innovadora y de fomento de la lectura en entornos digitales que cuenta como empresa tecnológica con Odilo, con una dilatada experiencia en el ámbito bibliotecario; por su parte, la Diputación de Badajoz acompaña a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en esta apuesta de innovación en el mundo de la lectura social. De esta combinación de elementos innovadores, nace Nubeteca.

5. Conclusiones

La plataforma del club de lectura en la nube nace como el principal objetivo de fomentar la lectura digital en bibliotecas. La importancia de la incorporación de lo digital al universo de la lectura es fundamental ya que la tecnología permite crear un espacio virtual de la biblioteca que ofrece nuevas formas de descubrir y crear en comunidad. En definitiva es un cambio de actitud al pasar de lector individual a lector social.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. A.; Gutiérrez, R. S. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. En Revista Complutense de Educación: 24, 2, 303-319. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42081

Durban, G.R. Et al. (2013). Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red: Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado el 5 de julio de 2015, de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/otros-informes-externos/bibliotecas/nuevasdinamicas_bibliotecasescolares.pdf

García, S. M. (2010). Las mejores actividades de animación a la lectura. En Educastur:1-12. Recuperado de: http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/Suroccidente/mejores_actividad

Jiménez, J. M. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. En Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios: 103, 59-78. Recuperado de: www.aab.es/app/download/4701852/La+animación.pdf

Oberg, D.(2004). Promoviendo alfabetizaciones en Información: un enfoque sobre la indagación. En IFLA Council and General Conference: 70, 59-78. Recuperado de: http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/088s_trans-Oberg.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Cooperación Bibliotecaria (2014). Prospectiva 2020: Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años. Madrid: Grupo Estratégico para el estudio de prospectiva sobre la biblioteca en el nuevo entorno informacional y social. Recuperado el 3 de Julio de 2015, de: http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/GruposTrabajo/GE_prospectiva/Estudioprospectiva2020.pdf

Promover a leitura e a escrita na era digital: práticas nas bibliotecas escolares

Raquel Ramos

Rede de Bibliotecas Escolares

Resumo

A comunicação que se apresenta tem como objetivo dar a conhecer dois projetos de promoção da leitura e da escrita, desenvolvidos em bibliotecas escolares portuguesas, que incluem nas suas estratégias a utilização da tecnologia em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem.

Partindo do estudo realizado em 2011 — As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa —, junto de 51 professores bibliotecários, e que apontava para uma utilização unilateral das tecnologias por parte do mediador da leitura, duas bibliotecas escolares definiram ou reestruturaram os seus projetos de promoção da leitura, colocando o enfoque na implicação dos alunos de forma ativa nas atividades delineadas. A Escola Básica António Correia de Oliveira (Esposende) dinamizou o projeto A leitura e as ferramentas da Web 2.0 – articulação curricular, através de um clube de leitura, no qual os alunos foram chamados a ler diferentes tipos de textos, a partilhar leituras e a expressar pontos de vista através do uso de ferramentas da Web 2.0. A Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho (Valença), através do projeto Ler e envolver: da biblioteca escolar à sala de aula, disponibiliza recursos educativos digitais relacionados com diversas áreas disciplinares na sua página web. Os alunos, de forma autónoma ou por indicação do professor da disciplina, acedem aos recursos online, na biblioteca, em ambiente de sala de aula, ou em casa e realizam diferentes exercícios de interpretação.

Embora a avaliação de impactos neste género de projetos seja difícil de medir, é possível estabelecer uma relação entre a participação contínua no projeto Ler e envolver e os resultados dos alunos nos exames, e entre o clube de leitura Ler o Mundo e o aumento de hábitos de leitura.

Ambos os projetos, pelo seu caráter original e inovador, e implicação dos jovens em atividades de leitura e de escrita com recurso a ferramentas digitais, acrescentam valor ao trabalho realizado nas escolas e apresentam-se como práticas passíveis de serem disseminadas.

Palavras-chave: promoción de la lectura y de la escrita; nativos digitales; nuevas tecnologias; reading and writing promotion; digital natives; new technologies.

1. Introdução

Reading is a window to the world
American Association of School Librarians, 2009

Ilustração 1: Woman at the window, C.D. Friedrich, 1882



A promoção da leitura e da escrita surge, com frequência, associada à ideia de investimento no capital humano, que a médio e a longo prazo tem o seu retorno. Se por um lado, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita é visto como um enriquecimento da pessoa enquanto ser humano que, através das experiências como leitor, se realiza, cresce e porventura se torna mais feliz, por outro, ele é encarado pela UNESCO como fator decisivo de inclusão social, na medida em que os níveis de literacia estão associados ao desenvolvimento social equilibrado de um país.

Efetivamente, vários estudos mostram uma inter-relação entre as competências de leitura e de escrita e o sucesso pessoal (Krashen, 2004), ou seja, cidadãos que leem melhor, que compreendem o que leem, são também cidadãos que se adaptam melhor às mudanças constantes que caracterizam o século XXI e têm mais probabilidades de serem bem-sucedidos. Este sucesso individual é também um sucesso coletivo, na medida em que o conhecimento e as competências dos cidadãos estão relacionados com o crescimento económico dos países, como aponta o estudo A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise (2009:10), realizado pela DataAngel Policy Research Incorporated: "os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas, as organizações da comunidade e as empresas".

Consciente da importância de promover a leitura (e por associação, a escrita), Portugal tem feito um investimento assinalável, através da implementação de projetos como o Programa Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), cujos impactos já são visíveis. Se analisarmos os resultados dos estudos internacionais que avaliam a literacia da leitura, podemos verificar melhorias consideráveis: enquanto no estudo Programme for International Student Assessment (PISA), realizado em 2000, os alunos portugueses ficaram posicionados em vigésimo quinto lugar num universo de vinte e sete países da OCDE que o integraram, o mesmo estudo, realizado nove anos depois, posicionava os jovens portugueses de quinze anos em décimo sétimo lugar num conjunto de trinta e sete países participantes. O estudo mais recente, Progress in International Reading Literacy Study, levado a cabo em 2011, e aplicado a crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade, corrobora os resultados alcançados: Portugal ficou posicionado em nono lugar, de entre os quarenta e quatro países que participaram.

Promover a leitura e a escrita no século XXI, uma época marcada por uma revolução tecnológica e digital sem precedentes — que veio alterar a forma como vivemos, trabalhamos, convivemos e acedemos à informação, e que criou um perfil de leitor diferente — implica que os agentes responsáveis, quer a nível de instituições que definem princípios orientadores quer a nível dos profissionais que os aplicam, estejam conscientes do contexto temporal e cultural que é o de hoje. Por um lado, vivemos um momento híbrido, em que o texto impresso convive com textos em múltiplos formatos e, cada vez com mais frequência, em diferentes suportes; por outro, o leitor de hoje é um leitor com novos hábitos, capacidades e destrezas

diferentes, habituado a lidar, de forma natural, com artefactos tecnológicos que não existiam há alguns anos. Num mundo, onde as competências fundamentais para o século XXI incluem a criatividade, a comunicação, o desenvolvimento do pensamento crítico e a colaboração (AASL, 2009), pensar a promoção da leitura e da escrita obriga-nos a repensar as estratégias utilizadas.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares, que desde 1996 é responsável pela instalação de bibliotecas escolares em todas as escolas públicas de Portugal e pelo desenvolvimento de planos de ação que incluem dinâmicas de promoção da leitura e da escrita como áreas prioritárias, não está alheio a esta realidade. No Quadro Estratégico, definido para o horizonte de 2014 a 2020, este Programa inclui nas suas dimensões-chave o desenvolvimento do gosto, do prazer de ler e da competência leitora, destacando como linhas de ação a criação de "uma cultura de leitura, impressa e digital, explorando recursos, equipamentos tecnológicos e estratégias capazes de enriquecer as experiências de cada leitor" (Rede de Bibliotecas Escolares, 2013:14) e de melhorar as suas capacidades leitoras. O mesmo Programa no seu referencial de trabalho Aprender com a Biblioteca Escolar inclui na área da literacia da leitura "a reflexão e compreensão de textos multimodais, impressos e digitais, e o domínio de diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia." (Conde et al., 2012:9)

Neste contexto, as bibliotecas escolares têm vindo a desenvolver projetos inovadores de promoção da leitura e da escrita, procurando adequar as suas estratégias de atuação ao novo paradigma e tendo sempre em conta os contextos específicos de cada realidade escolar. O professor bibliotecário (figura criada em 2009, ao abrigo do Programa Rede de Bibliotecas Escolares) desempenha, na implementação dos planos de ação das bibliotecas escolares, um papel fundamental, enquanto mediador de leitura e catalisador da mudança, como analisaremos adiante.

Os dois projetos que apresentamos, e que foram reconhecidos pela Rede de Bibliotecas Escolares como exemplos de boas práticas, através da Candidatura Ideias com Mérito, deixam perceber claramente as abordagens que estão a ser implementadas no terreno, tendo por base este novo contexto cultural e temporal que referimos. A Escola Básica António Correia de Oliveira, com sede na cidade de Esposende, dinamizou um clube de leitura, através do qual os alunos foram envolvidos em atividades de animação da leitura através da utilização de ferramentas da Web 2.0. A Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho, em Valença do Minho, desenvolve um projeto de promoção da leitura em ambiente online, envolvendo os alunos na compreensão e interpretação de diversos tipos de texto.

2. Contextualização

> As crianças portuguesas têm, e gostam de ter, atividades muito diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído. (Lages et al., 2007)

2.1. Promover a leitura e a escrita no século XXI: o texto e o leitor

Ilustração 2: Aluno da EBS de Muralhas do Minho



Como referimos anteriormente, promover a leitura e a escrita na era atual, implica ter em conta que

estamos a viver um novo paradigma marcado por um conjunto de alterações decorrentes da revolução tecnológica a que assistimos.

Passamos de uma cultura predominantemente alfabética e textual para uma outra dominada por diferentes tipologias de texto, que incluem os textos visuais, os textos dos media (como o filme, o vídeo e a televisão), os textos multimodais — uma combinação de informação impressa com formas de expressão visuais, sonoras, orais e não verbais, produzidos através de uma grande variedade de tecnologias —, os hipertextos, os textos não filtrados, que podem ser nem autênticos nem credíveis (Anstey & Bull, 2006). Estes chegam-nos através do livro, do jornal ou da revista, mas, cada vez com mais frequência, também através de um conjunto de suportes que incluem o computador, o telemóvel, o leitor de ebooks, o tablet, o smartphone, entre outros. Falar de promoção da leitura e da escrita no século XXI implica, portanto, ter em conta que não podemos restringir o conceito de leitura e de literacia ao código escrito e ao suporte impresso, assim como também será redutor restringir os textos utilizados ao formato de textos literários.

Por outro lado, o nosso potencial leitor, aquele que pretendemos cativar e fidelizar (aluno em idade escolar, neste contexto) é um nativo digital, como refere Prensky (2001): um leitor que nasceu após a década de 80 do século anterior, habituado a intervir nas decisões e a resolver os problemas de forma ativa, a utilizar as ferramentas tecnológicas de forma natural, transferindo competências para novas situações; é um multitarefa, que tem de estar sempre conectado aos amigos através das tecnologias. Um estudo realizado em Portugal recentemente (INE, 2014) revela que 98% das crianças entre os 10 e os 15 anos utilizam a Internet, 87% têm Internet em casa e 57% acedem à internet em mobilidade, confirmando que o perfil do nosso leitor não se afasta muito do perfil do nativo digital de Prensky, embora, segundo Lages et al. (2007), este leitor tenha e goste de ter "atividades muito diversificadas, combinando o físico e o intelectual, o real e o virtual de modo bem distribuído".

O nosso potencial leitor, aquele que pretendemos que seja crítico, interventivo, capaz de comunicar e de colaborar com os outros, que se forme como pessoa através das competências de leitura e de escrita que vai desenvolvendo, deverá incluir nas suas estratégias de leitura do mundo ferramentas tecnológicas que não existiam anteriormente, descodificando os sistemas semióticos linguísticos, visuais e multimodais com recurso ao texto impresso, mas também ao texto no ecrã, a imagens estáticas ou em movimento e ao som.

2.2. Implicações para o trabalho nas bibliotecas escolares: perfil do mediador de leitura

> Leaders are passionate about their work and look for new ideas in all their experiences, both personal and professional.
> American Association of School Librarians, 2009

Ilustração 3



A biblioteca escolar, em Portugal gerida pelo Ministério da Educação e da Ciência, através do Programa Rede de Bibliotecas Escolares, e existente em mais de 2000 escolas, apresenta-se como uma estrutura inovadora no contexto educativo, capaz de contribuir para responder às novas exigências e de apoiar os alunos no domínio das literacias indispensáveis para o futuro, incluindo a leitura e a escrita.

Para desenvolver os seus planos de ação e servir de elo de ligação às restantes estruturas da escola, a biblioteca escolar conta, como referido, com a figura do professor bibliotecário. Este professor, no contexto deste artigo, um mediador da leitura e da escrita, deve ter um perfil adequado às funções que desempenha, uma visão estratégica e conhecimentos que lhe permitam tomar decisões de forma consciente.

Se pretendemos criar leitores, no contexto que é o de hoje, em que assistimos a uma mudança de paradigma, precisamos, como afirma Lozano (2009:91), de "provocar câmbios en la forma de programar las actividades de fomento de la lectura". Os leitores devem ser envolvidos em atividades que prevejam a sua participação ativa (Prole, 2008), o contacto com diferentes tipologias de textos, em formatos e suportes diferentes, desenvolvendo o seu espírito crítico, competências de comunicação e a criatividade. Não basta, por isso, colocar os alunos em contacto com o texto para solucionar o problema da leitura e da escrita. "También es necessário enseñar a pensar y a hablar sobre los textos" (Colomer, 2001: 14), o que tem implicações no tipo de trabalho a realizar pelo mediador de leitura.

Para além de ser um gestor estratégico com uma visão alargada das suas funções, de conhecer recursos diversificados e apropriados aos interesses, género, idade e níveis de leitura dos leitores, de conhecer o seu perfil, este mediador deve conhecer e dinamizar estratégias diversificadas que incentivem os leitores a ler, a ouvir, a escrever e a expressarem-se, de múltiplas formas, sobre o que leem.

Chistian Poslaniec (2005), no seu livro Incentivar o prazer de ler, sugere quatro tipos de atividades de animação da leitura, que podem servir de base a um conjunto alargado de estratégias: 1) animação de informação: consiste em apresentar, sobretudo, livros de géneros diferentes, abordando temas muito diversos, de forma variada e atrativa; 2) animação lúdica: tem como objetivo principal estabelecer o contacto aprazível com o livro e com a leitura, ocupando o jogo, nesta aproximação, um lugar importante; 3) animação responsabilizadora: consiste em implicar crianças e jovens em atividades de animação e de divulgação junto de um determinado público; 4) animação de aprofundamento: consiste no desenvolvimento de atividades que, partindo da leitura, se estendem para além dela, permitindo a descoberta de outros níveis de leitura e o desenvolvimento de outras formas de expressão.

O mediador de leitura e de escrita, comprometido com as exigências da nova era digital, não pode esquecer-se que estas atividades podem continuar a ser desenvolvidas de uma forma tradicional, mas que a utilização das novas tecnologias, principalmente das ferramentas da Web 2.0, pode também ser benéfica, atendendo ao perfil de leitor do século XXI. É importante que o mediador utilize a tecnologia para comunicar com os leitores, para os aproximar dos textos em diferentes formatos, para os envolver em atividades responsabilizadoras e de aprofundamento.

2.3. O uso da tecnologia na promoção da leitura: um estudo de caso que despoletou novas práticas

> La Web 2.0 es joven. Muchas de suas herramientas aún no están maduras y no se han explorado por completo sus aplicaciones. Su uso en los portales depende, en gran medida, de las necesidades de las instituciones y también de la imaginación de los bibliotecários.
> Iglesia & García, 2009:158

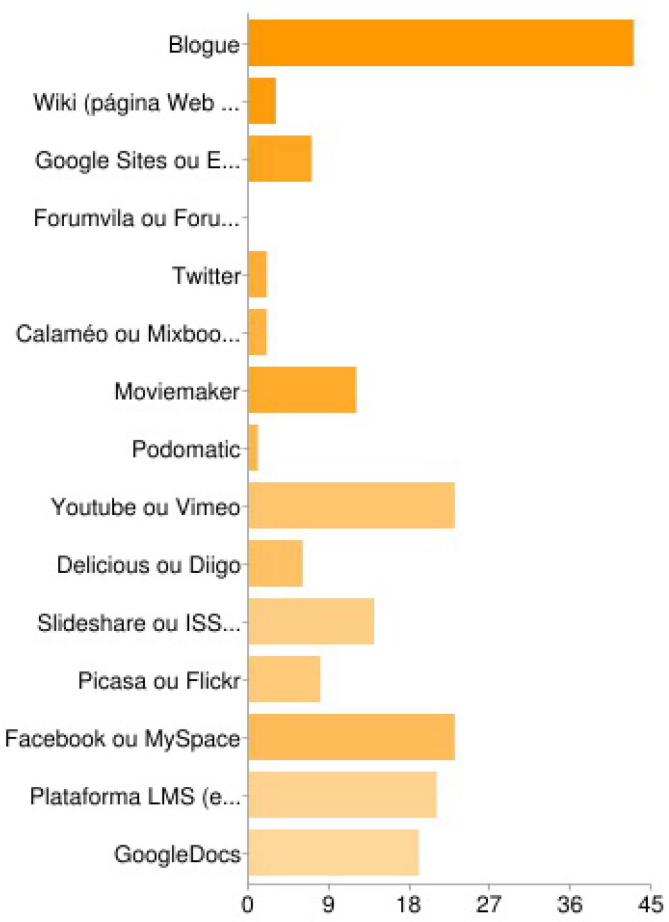
A Rede de Bibliotecas Escolares conta, na dinamização de cerca de 2000 bibliotecas, com a figura do professor bibliotecário em cada escola e com a figura do Coordenador Interconcelhio (CIBE), responsável pelo acompanhamento, no terreno, de um conjunto de bibliotecas/professores bibliotecários. A este CIBE, um líder intermédio, compete desenvolver um trabalho descentralizado de acompanhamento, apoio técnico especializado e formação junto das escolas e dos professores bibliotecários, de modo a que se possam verificar alterações nas formas de atuação e mudanças qualitativas do trabalho desenvolvido.

Enquanto Coordenadora Interconcelhia, responsável pelo distrito de Viana do Castelo e concelho de Esposende, desenvolvemos, entre 2009 e 2011, junto de 51 professores bibliotecários, o estudo As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa, com o objetivo de perceber de que forma as novas tecnologias estavam a ser utilizadas ao serviço da promoção da leitura recreativa e de

identificar práticas bem-sucedidas suscetíveis de serem disseminadas.

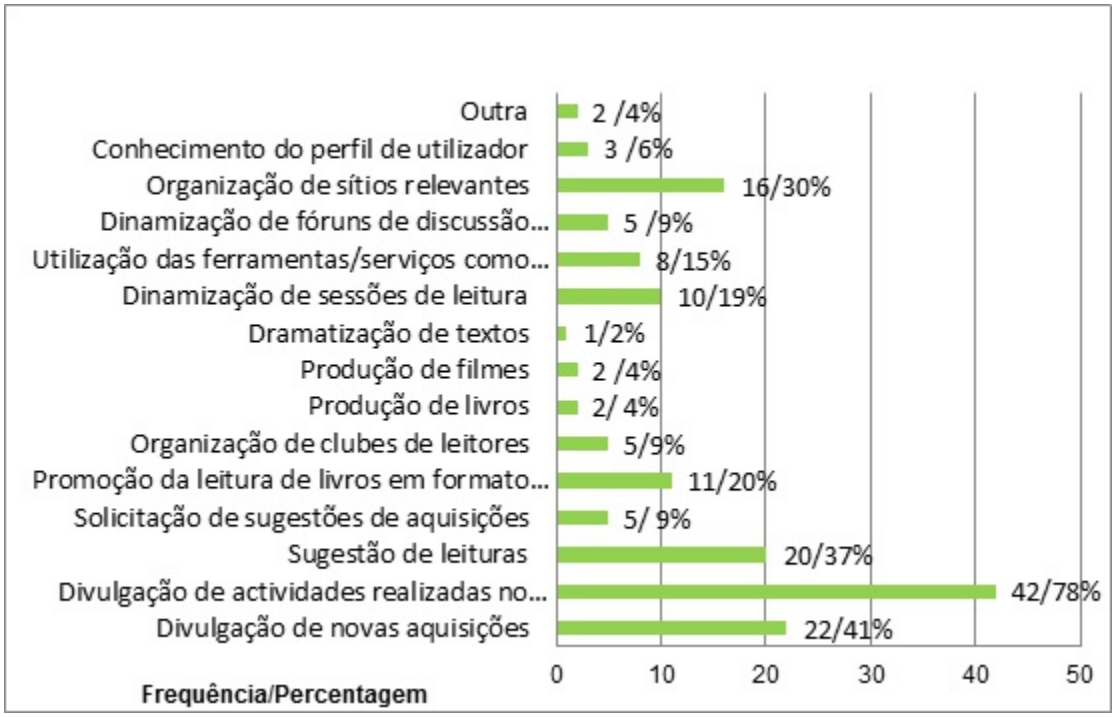
A investigação realizada permitiu-nos concluir que a utilização das ferramentas e serviços da Web 2.0 era feita, pelos professores bibliotecários, de forma ainda pouco sustentada: os professores conheciam uma variedade grande de ferramentas e recursos da Web 2.0 (gráfico 1), mas esse conhecimento era pouco consistente, conduzindo-os ao uso unilateral da tecnologia e menos ao envolvimento dos alunos no processo, através de atividades responsabilizadoras e de aprofundamento (gráfico 2).

Gráfico 1: Tipo de ferramentas/serviços da Web 2.0 utilizados na promoção da leitura recreativa



	Frequência	Percentagem
Blogue	43	88%
Wiki (página Web ...	3	6%
Google Sites ou E...	7	14%
Forumvila ou Foru...	0	0%
Twitter	2	4%
Calaméo ou Mixboo...	2	4%
Moviemaker	12	24%
Podomatic	1	2%
Youtube ou Vimeo	23	47%
Delicious ou Diigo	6	12%
Slideshare ou ISS...	14	29%
Picasa ou Flickr	8	16%
Facebook ou MySpace	23	47%
Plataforma LMS (e...	21	43%
GoogleDocs	19	39%

Gráfico 2: Situações, no âmbito da promoção da leitura, em que as ferramentas/serviços da Web 2.0 são utilizados de forma frequente



Contudo, o estudo permitiu-nos também identificar escolas que se destacavam pelas boas práticas, ou seja, que utilizavam os serviços e ferramentas da Web 2.0 de forma sistemática e articulavam o trabalho de planificação, execução e avaliação com os professores de várias disciplinas. Para essas boas práticas contribuía a valorização que os professores bibliotecários atribuíam ao uso da tecnologia no processo de criação de leitores e a atitude proativa que manifestavam face ao trabalho que realizavam. Esta atitude traduzia-se num maior investimento em autoformação e, consequentemente, num trabalho mais alicerçado.

Com base nos resultados obtidos, comprometemo-nos a disseminar as boas práticas, a facultar momentos de formação aos professores bibliotecários que acompanhamos e a investir numa atitude de reflexão-ação, através da monitorização de projetos-piloto, de modo a poder começar a avaliar o impacto da utilização das novas tecnologias na criação e fidelização de leitores.

Os projetos que a seguir se apresentam nasceram/foram reformulados tendo por base este contexto teórico e a realidade de cada escola.

3. Projetos de promoção da leitura e da escrita em duas bibliotecas escolares

a) A biblioteca da Escola Básica António Correia de Oliveira dinamizou entre 2010 e 2013 o projeto A leitura e as ferramentas da Web 2.0 – articulação curricular (http://ebacoclubeleitura.blogspot.pt),através da criação e manutenção do clube de leitura Ler o Mundo, que envolveu, nos três anos letivos, seis turmas de alunos do 9.º ano de escolaridade e resultou de um trabalho articulado entre a biblioteca escolar e a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

b) A Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho dinamiza, de 2008 até ao momento atual, o projeto Ler e envolver: da biblioteca escolar à sala de aula (http://biblioteca.muralhasdominho.com/le001.htm), que resulta de uma articulação entre a biblioteca escolar e os professores de diferentes áreas curriculares e níveis de ensino.

3.1. Objetivos

Constituíram /constituem objetivos dos projetos:

a) Escola Básica António Correia de Oliveira:

- Promover a leitura e a escrita, recorrendo à utilização das novas tecnologias
- Desenvolver competências de leitura, de escrita e digitais
- Desenvolver competências de criatividade, comunicação e espírito crítico
- Aumentar o número de leitores

b) Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho:

- Desenvolver competências de leitura e interpretação a partir de ambientes digitais
- Facultar aos alunos o contacto com tipologias diferentes de textos, tendo em conta os conteúdos curriculares dos diversos anos e disciplinas
- Melhorar o trabalho colaborativo entre a biblioteca e os professores da escola
- Melhorar as competências de leitura dos alunos

3.2. Metodologia e desenvolvimento

a) Escola Básica António Correia de Oliveira

O projeto A leitura e as ferramentas da Web 2.0 – articulação curricular teve como pressuposto a premissa de que o envolvimento dos alunos como agentes ativos no processo de leitura — dinamizando atividades, na biblioteca escolar e em sala de aula, com recurso a um conjunto de ferramentas da Web 2.0 — poderia criar mais leitores e contribuir para o desenvolvimento de competências múltiplas. Os alunos, tomando como referência os tipos de animação da leitura defendidos por Poslaniec, desenvolveram atividades responsabilizadoras e de aprofundamento, assumindo o ato de leitura e de escrita como formas de intervenção cívica e de aprofundamento das suas competências de leitores críticos, em plataformas virtuais.

O projeto, que consistiu na dinamização do clube de leitura Ler o Mundo, funcionou, de forma sistemática, ao longo de três anos letivos, em períodos de 45' semanais. Os alunos leram livros, em suporte impresso e digital, artigos de jornais e revistas em papel e online, leram cartoons, filmes, curtas-metragens, quadros e expressaram de forma oral, escrita ou multimodal, opiniões sobre as suas leituras, que partilharam com os colegas e os leitores em geral.

Foi criado um blogue que serviu de plataforma virtual ao funcionamento do clube, onde os alunos tomaram conhecimento das leituras realizadas pelos colegas e inseriram as suas opiniões, produzidas com apoio das ferramentas da Web 2.0. Cada aluno dinamizou também o seu blogue pessoal, como portefólio de leitura e de escrita. Assim, durante os três anos de funcionamento: os alunos partilharam opiniões sobre os livros, escrevendo diretamente nos blogues ou filmando as suas opiniões no Moviemaker, exprimiram o seu ponto de vista em relação a determinada notícia ou artigo recorrendo a um avatar na ferramenta Voki, construíram booktrailers para promoverem os livros preferidos, utilizaram o Voicethread para exprimirem a sua opinião sobre fotografias ou cartoons que abordam temas políticos ou socias, comentaram curtas-metragens e construíram bandas desenhadas utilizando o Pixton e o Tondoo.

Os trabalhos produzidos pelos alunos foram sempre monitorizados e corrigidos pelos professores bibliotecários e pelos professores da disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação, tendo a performance de cada aluno sido avaliado no contexto da disciplina TIC. A avaliação do projeto foi realizada através da aplicação de questionários no início e no final de cada ano letivo e da aplicação de grelhas de observação.

b) Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho

Ilustração 4: Aluna da EBS de Muralhas do Minho



O projeto Ler e envolver: da biblioteca à sala de aula assenta na ideia de que um leitor cosmopolita se forma através do desenvolvimento de competências de leitura de textos de tipologias diferentes e que, hoje, o acesso virtual a esses textos pode facilitar o trabalho realizado. A biblioteca escolar produz e divulga online, em articulação com os professores de diferentes disciplinas e tendo em conta o currículo específico de cada área, textos e materiais de interpretação sobre os mesmos, destinados a alunos do 6.º ao 12.º anos de escolaridade.

O que motivou a criação do projeto foi a tomada de consciência de que os resultados escolares nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa de 2009, realizadas no 6.º ano, se afastavam da média nacional no que dizia respeito ao domínio da compreensão leitora. De igual modo, no mesmo ano, nos exames nacionais do ensino secundário (Matemática A e Física e Química A) verificou-se uma relação entre o fraco desempenho em alguns itens e o não desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, relacionadas com a justificação e a argumentação.

O projeto é desenvolvido através de vários subprojectos: Conta Comigo, em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa (6.º ano), História para Miúdos Curiosos, em articulação com a disciplina de História (7.º ano), Ler Ciência, em articulação com as disciplinas de Ciências Naturais, Física e Química (9.º ano), Inglês (8.º ano), Matemática e TIC (7.º ano) e Literacia Económica (11.º e 12.º anos).

Os materiais produzidos e disponibilizados online são sempre adaptados à realidade escolar e têm sido trabalhados de acordo com o contexto, que pode mudar de ano para ano (nas áreas curriculares não disciplinares, na área de formação cívica, no âmbito de projetos dinamizados com turmas, no tempo livre dos alunos ou em contexto letivo). As atividades sugeridas para avaliar a compreensão leitora são, de forma geral, lúdicas e incluem palavras cruzadas, crucigramas, questionários ou webquests. Podem ser realizadas em casa, na biblioteca escolar ou na sala de aula, individualmente, como reforço da matéria lecionada ou como trabalho de casa.

As respostas dos alunos aos quizzes de interpretação são monitorizadas pelo professor bibliotecário ou pelo professor (através do GoogleDrive) e os resultados integrados na avaliação dos alunos. Não tem sido realizada de forma sistemática uma avaliação dos impactos do projeto, o qual está a ser desenvolvido desde 2008. Em alguns anos, porém, é feita uma avaliação por amostra, através da aplicação de questionários e da análise dos resultados na avaliação externa dos alunos envolvidos no projeto.

4. Resultados

a) Escola Básica António Correia de Oliveira

Estamos conscientes da dificuldade em avaliar os resultados de um projeto deste género. Em primeiro lugar, porque os impactos destes projetos não são visíveis a curto prazo; em segundo lugar, e neste contexto concreto, porque, apesar de o projeto ter durado três anos letivos, os alunos envolvidos foram sempre alunos novos do 9.º ano, tendo impossibilitado uma avaliação diacrónica dos comportamentos. Porém, é possível, na nossa opinião, estabelecer uma relação direta entre a participação no projeto e o aumento da motivação para a leitura e dos hábitos de leitura, como deixam transparecer os resultados dos questionários

aplicados às turmas envolvidas no projeto em 2013 (gráficos 3 e 4).

Gráfico 3: Utilização das ferramentas Web 2.0 e motivação para a leitura

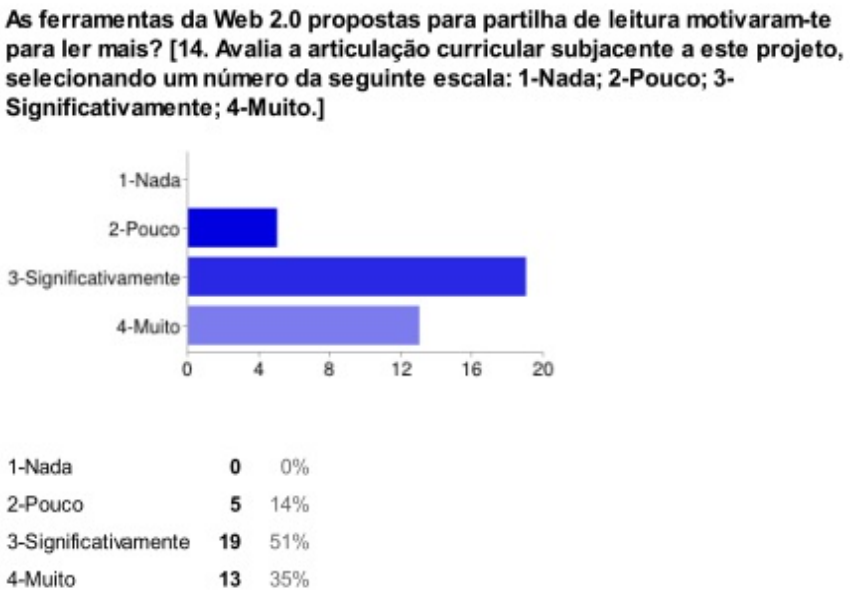
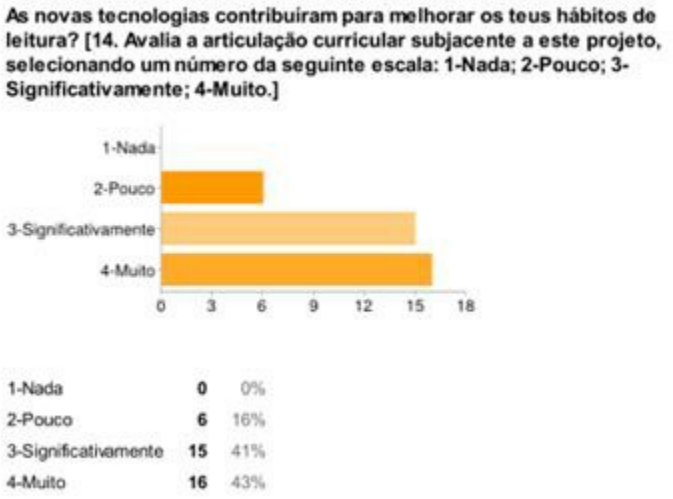


Gráfico 4: Contributo das novas tecnologias para a melhoria dos hábitos de leitura



Efetivamente, da totalidade dos 146 alunos envolvidos ao longo dos três anos letivos, 90% afirmaram ter gostado de participar no projeto, destacando de forma positiva o contacto com vários tipos de textos em suportes diferentes, e 80% assumiram que passaram a frequentar a biblioteca com mais frequência, tendo-se verificado um aumento significativo do número de empréstimos domiciliários de livros.

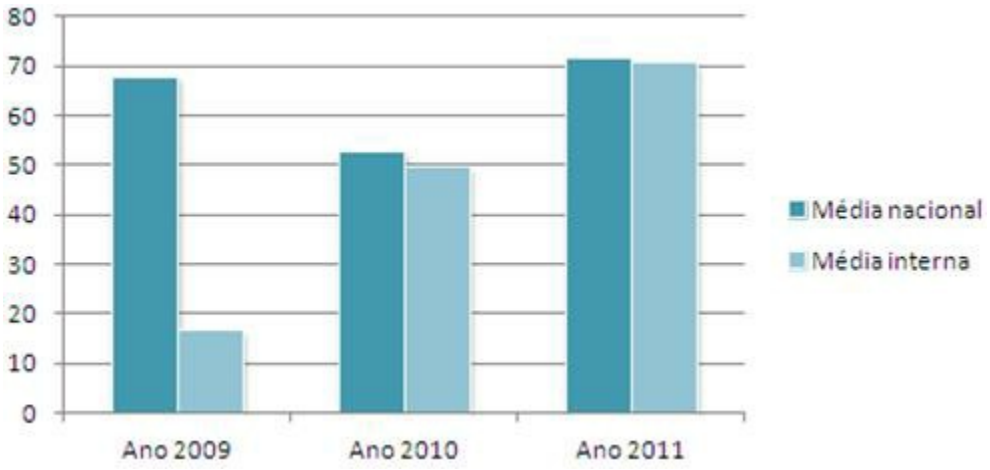
Analisando com mais pormenor os dados dos questionários aplicados aos alunos das turmas envolvidas em 2013, verificamos existir uma relação positiva entre a participação no projeto e o desenvolvimento de competências: 62% afirmaram que o projeto contribuiu par o desenvolvimento da sua criatividade e 58% confirmaram ter melhorado as suas competências de escrita e digitais. Não obstante estes resultados, as professoras bibliotecárias, ao fazerem o registo de observações, identificaram alunos com dificuldades na compreensão de textos escritos com complexidade e extensão adequados à idade, e alunos com dificuldades na expressão escrita. O facto de os alunos estarem envolvidos no projeto apenas um ano impossibilitou um trabalho mais incisivo e resultados mais fidedignos.

b) Escola Básica e Secundária Muralhas do Minho

Avaliar com precisão o impacto deste projeto em todos os alunos que nele participam torna-se bastante difícil (pelo número de alunos envolvidos em cada ano) e implica recursos materiais, logísticos e humanos de que a escola não dispõe. Essa é uma limitação deste projeto. Apesar do que foi referido, a professora bibliotecária responsável pelo projeto realiza uma avaliação por amostra. Os resultados que se apresentam referem-se ao período entre 2009 e 2012.

Em 2010, nos resultados obtidos pelos alunos do 6.º ano nas provas de aferição (os mesmos que participaram no projeto em articulação com a disciplina de Língua Portuguesa) verificou-se uma melhora considerável, em relação a 2009, na percentagem de respostas totalmente corretas, com um aumento de 33 pontos percentuais no domínio da leitura (gráfico 5). A nível de escola, 86% dos alunos obtiveram resultados positivos neste domínio, valor que aumentou para 91% em 2011.

Gráfico5: Evolução dos resultados no domínio da leitura nas provas de aferição 2009-2011



No exame de Língua Portuguesa, a turma que participou regularmente no projeto obteve os melhores resultados a nível de escola, com uma média de resultados positivos de 32 pontos percentuais superior à nacional.

No 11.º ano, 67% dos alunos consideraram as atividades de leitura online, adaptadas à disciplina de Economia A, interessantes e 33% muito interessantes. Todos os alunos consideraram que as leituras, realizadas no contexto do projeto, aprofundaram os seus conhecimentos na disciplina (83% bastante e 17% muito) e 80% afirmaram compreender melhor o que leem. Os mesmos alunos consideraram que as atividades de leitura realizadas online contribuíram para desenvolver as suas competências de leitura em ambiente digital (17% muito e 83% medianamente). No exame de Economia A, avaliado externamente, a média dos resultados dos alunos que participaram no projeto foi em 2,5 valores superior à média dos alunos que não participaram e 4,2 valores superior à média nacional.

Em 2012, nos exames de Português do 9.º ano, a percentagem de resultados positivos no domínio da leitura dos alunos que participaram com regularidade nas atividades foi de 71%, 16 pontos percentuais superior a cômputo geral das turmas.

5. Conclusões

Conscientes de que os estudos que abordam a relação entre o uso das novas tecnologias e a promoção da leitura e da escrita são, ainda, pouco frequentes quer a nível nacional quer internacional, e que os projetos aqui apresentados têm algumas limitações, as conclusões que retiramos não permitem generalizações. Trata-se de experiências inovadoras, conduzidas no âmbito do trabalho realizado nas bibliotecas escolares, que, no nosso entender, permitem um primeiro olhar sobre a questão e podem servir como ponto de partida para outros estudos de maior amplitude e aprofundamento.

Pese embora as limitações e constrangimentos que foram referidos anteriormente, é possível, face ao trabalho desenvolvido nas duas escolas no âmbito dos dois projetos, concluir que: a) a utilização das novas tecnologias como suporte à promoção da leitura e da escrita junto dos alunos de hoje, com um perfil de nativos digitais, é uma mais-valia, na medida em que os mesmos se identificam com as estratégias utilizadas; b) o envolvimento sistemático em práticas de leitura e de escrita, com recurso às novas tecnologias, contribui para o desenvolvimento de competências de leitura, de oralidade, de escrita e digitais; c) o contacto com textos de tipologias diversas, em formatos diferentes, e a atitude ativa dos alunos nas atividades propostas permitem o desenvolvimento de competências essenciais aos cidadãos do século XXI, como a criatividade, a comunicação e o desenvolvimento do espírito critico; d) a disponibilização de textos e atividades de interpretação dos mesmos online facilita o trabalho em prol da promoção da leitura e da escrita, permitindo experiências em ambientes à distância, com possibilidade de monitorização por parte dos mediadores; e) o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de várias disciplinas, no que diz respeito à promoção da leitura e da escrita, é potenciador de melhores resultados; f) é possível estabelecer uma relação direta entre um trabalho sistemático no âmbito da leitura e da escrita, em novos ambientes digitais, e os resultados escolares dos alunos, no que respeita à sua performance em termos de compreensão e interpretação do mundo.

Face ao exposto, comungamos da opinião de Javier Calaya (2007): Em vez de termos uma atitude negativa perante tudo o que é tecnologia, porque não aproveitamos as competências naturais dos nossos alunos para as rentabilizar e melhorar?

Entendemos que é necessário acreditar, planificar com cuidado, envolver e atuar. As bibliotecas escolares da era digital, estruturas basilares nas escolas, podem ser centros de aprendizagem, locais privilegiados para continuarmos a criar e a fidelizar leitores, capazes de lerem o mundo nas formas cada vez mais multimodais em que ele se apresenta.

Referências bibliográficas

American Association of School Librarians. (2009). Empowering learners: Guidelinesfor school library media programs. Chicago, Illinois: Autor.

Anstey, M. & Bull, G. (2006). Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies. Australia. USA: Australian Literacy Educators Association. International Reading Association.

Celaya, J. (2007). Web 2.0: Marketing o realidad? In Actas del VI Workshop CALSI. Información digital: Nuevas perspectivas en la sociedad del conocimiento. Valencia: CALSI. Acedido em 30 de julho de 2014 em http://www.calsi.org/2007/wp-content/uploads/2007/11/javier_celaya.pdf.

Colomer, T. (Dezembro 2001). La ensenãnza de la literatura como construción del sentido. Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 22(4) , 1-19. Acedido em 12 de Abril de 2010 em http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_c olomer.pdf.

DataAngel Policy Research Incorporated. (2009). A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Iglesia, J. & García, A. (2009). Ingredientes de la web 2.0: Cómo combinar las herramientaspara mejorar el menú de servicios. In Lecturas en la rede y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. (pp. 129-158). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Instituto Nacional de Estatística. (2014). Inquérito à utilização de tecnologias de informação e comunicação pelas famílias.Acedido em 29 de julho de 2015, em Portaldo Instituto Nacional de Estatística: file:///D:/NAO%20APAGAR/Downloads/06IUTICF2014%20(1).pdf

International Association for the Evaluation of the Educationla Achievemet. (2012).PIRLS 2011 International Results in Reading .Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Centre; Amsterdam: IEA

Krashen, S. (2004). The power of reading: Insights from the research (2ª ed.).Westport, Connecticut. London. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited. Heinemann.

Lages, M. F., Liz, C., António, J.H.C.& Correia, T.S. (2007). Os estudantes e a leitura.Lisboa: Gabintete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Lozano, R. (2009). Yo leo, tú lees, él lee... Qué leemos?: El fomento de la lectura en la estrategia global de la biblioteca pública. In Lecturas en la rede y redes entorno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lecturapública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. (pp. 81-102). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Mata, J. (2009). Bibliotecas, clubes, redes y otras fraternidades. In Lecturas en la rede y redes en torno a la lectura: Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. (pp.103-126). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ministério da Educação e da Ciência. Rede de Bibliotecas Escolares (2012). Aprender coma biblioteca escolar: enquadramento e conceção. Lisboa: RBE. Acedido em:http://www.rbe.mec.pt/np4/697 .html, em 29 de julho de 2015

Ministério da Educação e da Ciência. Rede de Bibliotecas Escolares (2013). Programa Rede deBibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020. Lisboa: RBE. Acedido em:http://www.rbe.mec.pt/np4/qe .html, em 27 de julho de 2015

OCDE. (Dezembro, 2010). PISA 2009: Competências dos alunos portugueses. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 29 de julho de 2015 em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf.

Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho. (14 de Julho de 2009). Diário da República n.º134/09 - 1.ª série . Lisboa: Ministério da Educação.

Poslaniec, C. (2005). Incentivar o prazer de ler. Porto: Edições Asa.

Prenssky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5) , 1-Acedido em 15 de julho de 2014 em http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.

Prole, A. (2008). Como fazer um projecto de promoção da leitura. 1-10. Acedido em 30 de Agosto de 2010 emhttp://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_proj ectos_a_C.pdf.

Ramos, R. (2011). As novas tecnologias na biblioteca escolar ao serviço da promoção da leituraRecreativa. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em 29 dejulho de 2015 em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035

A biblioteca escolar e o desafio da interculturalidade: o projeto Ser+ cidadão

Maria da Conceição Tomé

Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu

CEMRI – Universidade Aberta

Resumo

A etnia cigana, apesar de presente em Portugal há mais de 500 anos, continua a ser uma minoria discriminada e grandemente afetada em termos de exclusão social. As crianças e jovens ciganos têm estado afastados da escola pública, situação visível no elevado absentismo e numa diminuição significativa da frequência escolar na transição entre ciclos. Na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020), o eixo da educação constitui um pilar importante, não só porque a escolarização e a qualificação profissional oferecem novas formas de desenvolvimento pessoal e social aos cidadãos ciganos, mas também porque a escola pode e deve constituir-se como uma importante interface cultural, contribuindo para a alteração de visões e de comportamentos que discriminam e excluem. >Nesta comunicação, apresentaremos o projeto Ser+ cidadão, em implementação no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu. Este projeto, cumprindo objetivos presentes em documentos referenciais, nomeadamente a Declaração da UNESCO para a Diversidade Cultural e o Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Multicultural, assenta em dois eixos centrais: a promoção das literacias e do sucesso escolar dos alunos ciganos (jovens entre os 10 e os 17 anos e adultos) e a implementação de atividades no âmbito da educação intercultural, na tentativa de desconstruir preconceitos e manifestações ciganofóbicas. A partir da biblioteca realizar-se-ão atividades de articulação curricular que visam o desenvolvimento de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a biblioteca dinamizará ações com o objetivo de promover o diálogo intercultural, envolvendo toda a comunidade educativa. Apresentaremos, de forma particular, a atividade "Encontrar o Outro nos livros", que parte do texto literário e visa desconstruir preconceitos/estereótipos e promover o diálogo positivo entre diferentes grupos culturais; a atividade "Celebrar a Diversidade Cultural" e os resultados preliminares de um estudo sobre as representações dos alunos da comunidade maioritária em relação aos alunos ciganos. O projeto Ser+ cidadão constitui-se como uma mais-valia para o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, porque contribui para o desenvolvimento de literacias essenciais à realização pessoal e à cidadania ativa e promove o valor positivo da diversidade cultural, colaborando, deste modo, na concretização dos objetivos da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas.

Palavras chave: Biblioteca escolar; interculturalidade; ciganos; cidadania.

Palabras-clave: Biblioteca escolar; Interculturalidad; gitanos; ciudadanía.

Keywords: School library; interculturality; gipsy; citizenship.

1. Introdução

A etnia cigana, apesar de presente em Portugal há mais de 500 anos, continua a ser uma minoria discriminada e grandemente atingida em termos de exclusão social. Embora tenham sido realizadas algumas alterações em termos de direitos sociais e de cidadania alcançadas após a instauração do regime democrático, a inclusão social da população cigana continua comprometida por dificuldades relacionadas com o exercício pleno da cidadania, por processos de estigmatização e de segregação socioétnica e por relações sociais discriminatórias (Mendes e Magano, 2013).

Integrada num quadro europeu de políticas públicas relativas à integração das comunidades ciganas, foi aprovada, em Conselho de Ministros, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (Resolução n.o 25 do Conselho de Ministros, 2013), o primeiro plano nacional que visa a integração destes cidadãos portugueses na sombra.

Neste documento, que tem como principais áreas de intervenção a educação, a saúde, a habitação e o emprego, o eixo da educação constitui um pilar importante, não só porque a escolarização e a qualificação profissional oferecem novas formas de desenvolvimento pessoal e social aos cidadãos ciganos, mas também porque a escola pode e deve constituir-se como uma importante interface cultural, contribuindo para a alteração de visões e de comportamentos que discriminam e excluem.

Em Portugal, os jovens ciganos enfrentam muitos obstáculos no processo de entrada no mundo do trabalho, em parte devido à fraca escolarização desta população e à elevada taxa de insucesso e de abandono escolar precoce. Com efeito, as crianças e jovens de etnia cigana têm estado afastados da escola pública, situação visível no elevado absentismo e numa diminuição significativa da frequência escolar na transição entre ciclos (Casa-Nova, 2008, p. 16).

É pertinente sublinhar que, antes da instauração do regime democrático em Portugal, em abril de 1974, os portugueses ciganos encontravam-se efetivamente excluídos do sistema de ensino português, quer os nómadas, porque eram obrigados legalmente a tal itinerância, quer os sedentários, porque eram excluídos pela sociedade maioritária (Casa-Nova, 2008, p. 8).

A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas tem como prioridades na área da educação prevenir o abandono escolar precoce; aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória e mobilizando a escola, enquanto organização, para o sucesso dos alunos ciganos e para a assunção da sua diversidade cultural; garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida e promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior.

Por outro lado, refere-se, de uma forma clara, a necessidade de se ultrapassar a desconfiança mútua existente entre a comunidade maioritária e a minoria cigana, sublinhando-se o facto de as representações dos elementos desta etnia serem feitas de preconceitos e estereótipos que vão desde a simpatia romântica ligada ao folclore até a aspetos mais negativos. Considera-se, pois, prioritária a promoção do combate à discriminação e a sensibilização da opinião pública, divulgando-se e valorizando-se a cultura cigana por um lado, e, por outro, desconstruindo-se os preconceitos que dificultam a aproximação entre os indivíduos ciganos e não ciganos. A relação entre estes sujeitos é considerada problemática, sobretudo porque "A distância social existente entre os ciganos e os não ciganos é aprofundada e consolidada por um abismo onde se conjuga o desconhecimento, a mitificação e o medo" (Duarte et al., 2005, p. 129). Estudos realizados a nível nacional mostram que os estereótipos e as representações sociais negativas cristalizadas dificultam a efetiva integração dos cidadãos ciganos na sociedade portuguesa (Bastos, 2012; Costa, 1995; Marques, 2013; Mendes, 2013; Nicolau, 2010; Silva e Silva, 2011).

De acordo com Marques (2007, p. 19), Portugal não parece constituir uma exceção no quadro das atitudes e comportamentos racistas que são observáveis por toda a Europa, sendo os portugueses ciganos vítimas de uma violenta rejeição e confrontados com um racismo de contornos diferencialistas.

As sociedades estão, como sublinha Pretceille (2011, p. 92), "structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle". A heterogeneidade cultural resulta não só das migrações, mas também das desigualdades sociais provocadas pela díspar distribuição de poder em termos de etnia, género ou pertença a grupo social ou religioso (Morgado, 2010, p. 4). A escola tornou-se, à semelhança da sociedade, e cada vez mais devido aos fluxos migratórios contemporâneos, um palco de interação entre jovens de diversas culturas, constituindo a interculturalidade um verdadeiro desafio para as bibliotecas escolares.

2. O projeto "Ser+ cidadão": enquadramento e objetivos

Frequentam o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu, 141 alunos de etnia cigana: 24 alunos no pré-escolar; 62 alunos no 1.º ciclo e 55 alunos no 2.º e 3.º ciclo (dados do ano letivo 2014-2015). A maior parte dos alunos ciganos do 2.º e 3.º ciclo (44 alunos) estuda na Escola Básica D. Luís de Loureiro e são provenientes dos acampamentos localizados nas freguesias de S. João de Lourosa e de Silgueiros. Verifica-se, por parte dos alunos ciganos, algum absentismo/abandono escolar que, fruto dos esforços envidados pelo agrupamento nos últimos anos letivos, tem vindo a diminuir.

A Escola Básica D. Luís de Loureiro disponibiliza uma oferta educativa que visa a inclusão e a promoção do sucesso educativo dos alunos de etnia cigana, nomeadamente, no 2.º e 3.º ciclo, turmas com percursos diferenciados (no ano letivo 2014-2015, uma turma de Percurso Curricular Alternativo e uma turma de Curso Vocacional) e uma turma do Curso de Educação e Formação de Adultos. O agrupamento contratou ainda um mediador que estabelece a ligação com a comunidade cigana servida pela escola.

Esta comunidade vive em situação de marginalização, maioritariamente em condições de habitação precárias, sem grandes recursos económicos, estando um número significativo de famílias a beneficiar do Rendimento Social de Inserção e do Abono Familiar. Tal como a restante população cigana do concelho de Viseu, os cidadãos ciganos destas freguesias apresentam níveis de escolaridade muito baixos, parca especialização profissional e fraco capital cultural e social (Conselho Local de Ação Social de Viseu, 2011).

Nos últimos anos letivos, a biblioteca da Escola Básica D. Luís de Loureiro implementou algumas atividades com o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana e a formação de alunos, professores e assistentes operacionais na área da interculturalidade. Nasceu deste modo o projeto Ser+ cidadão, apoiado pela Rede de Bibliotecas Escolares, no âmbito da candidatura Ideias com Mérito 2015, e que se concretizará ao longo dos anos letivos 2015-2016 e 2016-2017.

Cumprindo objetivos presentes em documentos referenciais, nomeadamente a Declaração para a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) e o Manifesto da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Multicultural (IFLA/UNESCO, 2008), a biblioteca D. Luís de Loureiro assume a sua missão de se constituir como um centro de aprendizagem, cultural e de informação, portal de acesso a uma sociedade de culturas diversas em diálogo, promovendo, no quotidiano, a interculturalidade e a cidadania ativa.

Partindo do compromisso com os direitos humanos fundamentais e a igualdade de acesso à informação, no respeito pela identidade e pelos valores culturais, em colaboração com outras estruturas educativas, a biblioteca D. Luís de Loureiro pretende, com este projeto: promover o respeito pela diversidade cultural; promover o diálogo intercultural; apoiar a inclusão e a participação de grupos de diferentes origens culturais; promover as literacias (da leitura e da informação) e o domínio das tecnologias da informação e comunicação.

O projeto Ser+ cidadão parte de uma realidade muito particular, como referido, relacionadas com o sucesso escolar dos alunos ciganos e as reduzidas expectativas para o prosseguimento de estudos por parte destes discentes que apresentam competências de leitura e escrita pouco consolidadas. Por outro lado, no cenário da escola, a relação entre os alunos ciganos e não ciganos não é a mais fraterna, verificando-se, ocasionalmente, alguns conflitos.

Com o objetivo de conhecer as representações dos alunos da comunidade maioritária em relação aos alunos ciganos (e vice-versa), a biblioteca D. Luís de Loureiro, em colaboração com o serviço de psicologia

do agrupamento, está a realizar um estudo que orientará algumas das atividades a concretizar no âmbito da educação intercultural e, no final do projeto, avaliará o impacto do mesmo. Embora sejam ainda resultados preliminares da análise dos inquéritos por questionário aplicados em junho de 2015, é possível aqui a apresentação de alguns dados relevantes.

A amostra é constituída por 190 alunos da escola Básica D. Luís de Loureiro, sendo 23 destes alunos de etnia cigana. Refira-se que, apesar de se terem matriculado, no ano letivo 2014-2015, 44 alunos ciganos, alguns nunca frequentaram esta escola e outros são pouco assíduos. Os dados recolhidos estão a ser sujeitos a uma análise qualitativa e quantitativa, uma vez que o questionário apresenta perguntas fechadas e perguntas abertas.

54,1% dos alunos não ciganos afirma conviver, nos intervalos, apenas com colegas não ciganos, sendo as representações dos alunos não ciganos em relação a estes últimos bastante negativas: "vingativos" (84,3%), "ameaçadores" (83%), "agressivos" (82%), "perigosos" (65,7%), "impulsivos" (64,5%), "mentirosos" (61%), "orgulhosos" (52,3%) foram os atributos mais escolhidos pelos inquiridos. É curioso verificar que, da parte dos alunos ciganos, os termos selecionados para caracterizar o grupo maioritário foram mais positivos: "alegres" (95,3%), "amigos" (87,2%), responsáveis (76,1%), "inteligentes" (72,9%), "honestos" (71,5%), "espertos" (62,2%).

71,5% dos alunos não ciganos refere não conhecer tradições ciganas e 20,3% dos alunos, quando inquiridos sobre o que gostam menos na escola, afirmam ser os colegas ciganos, manifestando alguns abertamente que, se pudessem mudar alguma coisa na escola, expulsariam os ciganos / a maioria dos ciganos (17,5%).

Por outro lado, é possível verificar desde já que as famílias de alguns alunos parecem fazer a manutenção de preconceitos e estereótipos associados aos elementos da etnia cigana. 42,2% dos alunos afirma que os pais/família lhes recomenda que se afastem dos colegas ciganos; segundo os alunos, os pais consideram os ciganos "perigosos", "agressivos", "maus". Somente 23 alunos da comunidade maioritária afirmam que os seus pais comentam que os ciganos são pessoas como as outras, mas com cultura diferente.

Apesar de apenas 34,9% dos alunos da comunidade maioritária afirmar ter tido alguma experiência negativa com um colega cigano e 73,8% dos alunos não ciganos considerar que é possível haver amizade entre alunos ciganos e não ciganos, quando completam a frase "os alunos ciganos da nossa escola são...", a globalidade dos alunos que responde fá-lo utilizando adjetivos com valor negativo: "maus", "ameaçadores", "agressivos", "perigosos", "mal-educados", "mentirosos".

28,2% dos alunos não ciganos afirma ter assistido a situações de discriminação de colegas ciganos, perpetradas essencialmente por colegas não ciganos (55,3% refere esta situação). Alguns alunos, numa clara manifestação racista e preconceituosa, afirmam que " há ciganos a mais na escola e são mal-educados e cheiram mal"; "a raça deles não vale nada"; "evito conviver com eles porque eles são escumalha, têm QI mais baixo do que o nosso"; "os ciganos não são precisos na nossa escola, só fazem gastar dinheiro aos contribuintes" (alunos do 3.º ciclo).

É urgente quebrar o que Bastos (2012, p. 362) designa por "círculo vicioso da ciganofobia" e cremos que um passo importante é o que envolve as gerações em formação, no ambiente escolar, tendo a biblioteca um papel muito importante nesta questão da formação para a cidadania ativa e da promoção do diálogo intercultural.

Pelo exposto, o projeto Ser+ cidadão assenta em dois eixos centrais: a promoção das literacias e do sucesso escolar dos alunos ciganos (jovens entre os 10 e os 17 anos e adultos) e a implementação de atividades no âmbito da educação intercultural envolvendo toda a comunidade educativa, na tentativa de promover a valorização da diversidade cultural e a desconstrução/destruição de preconceitos e estereótipos.

3. Projeto "Ser+ cidadão": promover as literacias e a educação intercultural

A leitura é, incontestavelmente, uma competência básica para qualquer cidadão na atual Sociedade da Informação e Conhecimento, condicionando o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, por essa razão, assegurar o desenvolvimento efetivo e a consolidação das competências leitoras dos alunos de etnia cigana é um dos principais objetivos deste projeto. Neste sentido, realizar-se-á, em outubro de 2015, a avaliação das competências leitoras (fluência, precisão e compreensão) dos alunos de etnia cigana, em articulação com o serviço de psicologia do agrupamento, e repetir-se-á, em maio de 2016 e maio de 2017 a referida avaliação, monitorizando, deste modo, a evolução dos alunos.

Para além da realização de sessões regulares de leitura, de forma orientada ou recreativa, recorrendo a documentos impressos e/ou a dispositivos móveis, implementar-se-á ainda uma oficina de escrita criativa, prevendo-se a publicação dos textos dos alunos em formato de ebook, no final de cada ano letivo.

A partir do referencial Aprender com a biblioteca escolar - referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico, da Rede de Bibliotecas Escolares -, e de outras propostas apresentadas pela biblioteca D. Luís de Loureiro, serão também implementadas atividades de articulação curricular que recorrerão a ferramentas da web 2.0/aplicações, visando a criação de situações de aprendizagem diversificadas, integrando os recursos da biblioteca e os disponíveis na web no processo de ensino e aprendizagem, promovendo, deste modo, a literacia digital e a literacia da informação. A literacia da informação enquanto literacia funcional na Sociedade da Informação torna-se crucial para a realização de cada cidadão e para a sua plena integração social. O seu desenvolvimento capacita os indivíduos para o acesso, seleção, gestão e avaliação da informação necessária à realização profissional, social ou pessoal, tornando cada indivíduo capaz de exercer a cidadania de forma efetiva e responsável (Correia, 2002).

No sentido de integrar os ambientes digitais no processo de ensino-aprendizagem de forma consistente, realizar-se-á uma formação para professores, denominada "A Biblioteca Escolar como recurso pedagógico de apoio ao currículo: potencialidades da web 2.0", em colaboração com a coordenadora interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares da área do agrupamento.

Finalmente, o projeto prevê a promoção de atividades no âmbito da educação intercultural junto de toda a comunidade educativa, em parceria com entidades locais e nacionais. Comungámos da opinião de Cochito (2004, p. 16) quando afirma que

> Falar de educação intercultural é, qualquer que seja o contexto, aprender e apreender a diversidade de pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade.

As atividades que promoveremos visam proporcionar a valorização da diversidade cultural e o respeito entre cidadãos de distintas origens étnicas, culturais, religiosas ou outras e envolverão todos os alunos do 2.º e 3.º ciclo da Escola Básica D. Luís de Loureiro, bem como os pais/encarregados de Educação, professores e assistentes operacionais.

A formação de pais/encarregados de educação reveste-se de particular importância porque, e é possível desde já verificar esta situação a partir dos resultados preliminares do estudo que estamos a realizar, muitos dos preconceitos veiculados pelos alunos são transmitidos pelas famílias.

Por outro lado, cremos que a formação de professores na área da interculturalidade é crucial, embora por si só possa não ter frequentemente resultados significativos, como sublinha Araújo (2008, p. 70), pois "implica uma mudança de atitudes face ao outro diferente, alterar formas de agir e de trabalhar e a determinação das causas dessas formas de agir e de pensar". Mais do que proporcionar conhecimentos sobre as outras culturas, cremos que a formação realizada/a realizar no âmbito deste projeto constituir-se-á como uma possibilidade de reflexão sobre atitudes e comportamentos, sobre o modo de os docentes se tornarem verdadeiros agentes educativos interculturais.

Neste contexto, foram já realizadas as seguintes formações: "Portugueses ciganos: cidadania e interculturalidade", em parceria com o Alto Comissariado para as Migrações, para professores e assistentes operacionais, e "A interculturalidade na escola: (Re)conhecer para incluir", dinamizada pela investigadora Maria José Casa-Nova, da Universidade do Minho, em colaboração com o projeto Escola e Família formação/ação, do nosso agrupamento, destinada a pais e professores. Nos próximos anos letivos, prevemos a realização das seguintes ações: "As lógicas do racismo na europa contemporânea: o projeto TOLERACE", dinamizada por investigadores do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em parceria com o projeto Escola e Família formação/ação, do nosso agrupamento; a formação para professores e assistentes operacionais sobre a cultura cigana, dinamizada pela Associação Letras Nómadas (AIDC – Associação de Investigação e Dinamização das Comunidades Ciganas), em parceria com a Câmara Municipal de Viseu; ações de sensibilização sobre a diversidade cultural para pais e encarregados de educação, em parceria com a Rede Europeia Anti-Pobreza; e, finalmente, tertúlias com os pais/encarregados de educação dos alunos ciganos sobre a importância da escola, dinamizadas pela Associação Letras Nómadas (AIDC – Associação de Investigação e Dinamização das Comunidades Ciganas), em parceria com a Câmara Municipal de Viseu.

O projeto prevê ainda, no ano letivo 2016-2017, a realização de um Seminário aberto a toda a comunidade, em parceria com o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais - Universidade Aberta, o Alto Comissariado para as Migrações, entre outros parceiros, sobre a questão da integração das comunidades ciganas. As atividades realizadas e os trabalhos elaborados pelos alunos, bem como a bibliografia disponível sobre esta temática, serão divulgados num espaço da Web a ser criado pela biblioteca para o efeito.

No âmbito da educação intercultural, a biblioteca focalizará a sua ação em duas atividades distintas: a atividade "Celebrar a Diversidade Cultural" e "Encontrar o Outro nos livros". A atividade "Celebrar a Diversidade Cultural" será realizada em parceria com os professores de geografia, educação moral religiosa católica e formação cívica e tem como objetivos principais promover a reflexão conjunta sobre a riqueza da diversidade cultural e conhecer aspetos de outras culturas (entre outras, a cultura cigana). A partir da leitura da Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), explorar-se-á a questão da diversidade cultural, religiosa e étnica e refletir-se-á sobre comportamentos e atitudes reveladores de xenofobia, etnocentrismo e racismo, através de diferentes atividades. Para além de sessões formativas sobre outras culturas, algumas a realizar em parceria com a Rede Europeia Anti-Pobreza, evocar-se-ão datas como o Dia Internacional do Cigano e o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento, entre outros, através da realização de exposições, tertúlias, workshop de danças do mundo, divulgação de gastronomia e encontro com cidadãos de outros culturas e religiões.

Pretende-se com esta atividade proporcionar aos alunos o encontro com a diversidade cultural, mas na linha de reflexão de Cabecinhas & Cunha (2008, p. 9), que afirmam que o diálogo com o Outro vai muito além de uma certa dimensão "folclórica", implicando transformação recíproca.

A atividade "Encontrar o Outro nos livros" parte do texto literário e visa desconstruir preconceitos/estereótipos e promover o diálogo positivo entre diferentes grupos culturais, a partir da leitura de textos literários de potencial receção infantil e juvenil. Como salientam vários investigadores portugueses (Balça, 2007; Bastos, 2008; Gomes, n.d.; Morgado e Pires, 2010), a literatura, e de forma particular a de potencial receção infantil e juvenil, assume um papel crucial no desenvolvimento de atitudes de respeito, compreensão e aceitação das diferenças culturais e étnicas. A literatura infantil e juvenil pode constituir-se como "um espaço de representação da diversidade cultural que nos rodeia, de muitas vozes que falam diretamente ao intelecto de leitores sobre muitas coisas, de forma variada" (Morgado e Pires, 2010, p. 13), assumindo-se como um caminho singular no âmbito da educação intercultural.

Esta atividade envolverá alunos do 2.º e 3.º ciclo e concretizar-se-á em articulação com diversas disciplinas, de forma particular a de português e de formação cívica. Nesta atividade, os alunos serão confrontados com imagens sociais e culturais do Outro presentes em produções literárias de potencial receção infantil e juvenil de autores portugueses e estrangeiros, seguindo-se o modelo descrito em Morgado e Pires (2010). Este modelo possui três vertentes interligadas: inclusão de processos de identificação étnico-raciais das personagens; importância da análise da representação do espaço como forma de entender o desenvolvimento de identidades étnico-raciais; modos de configuração das relações de poder com a

diversidade (personagens e espaços). A análise permite conhecer as personagens (a sua importância na narrativa, as informações relativas às suas características físicas e/ou psicológicas, à sua indumentária...), os espaços onde se movem e os comentários realizados (pelas personagens ou pelo narrador) em relação ao Outro. Por outro lado, possibilita ainda examinar as atitudes representadas nos textos em relação ao Outro: os preconceitos, os estereótipos, os modos de discriminação ativa ou passiva. Para cumprir o projeto de promoção da educação intercultural, é preciso ler de forma crítica os textos, através de uma leitura orientada, para que, efetivamente, se promova o diálogo positivo entre diferentes grupos culturais (Morgado & Pires, 2010).

Em suma, visa-se o contacto dos alunos com produções literárias onde existem personagens de diferentes países e culturas, proporcionando deste modo o encontro com a diversidade cultural, explorando-se "as diferenças que nos unem em vez das diferenças que nos separam" (Cochito, 2004, p. 16), de modo a des(cons)truir preconceitos e estereótipos. Após a leitura, os alunos produzirão diferentes materiais (trabalhos de investigação, pequenos filmes, entrevistas...) que servirão para, num encontro a realizar com os pais/encarregados de educação, dar a conhecer o Outro e a sua cultura, promovendo o diálogo intercultural. Como preconiza o White Paper on Intercultural Dialogue (Council of Europe, 2008, p. 4), o diálogo intercultural "allow us to prevent ethnic, religious, linguistic and cultural divides. It enables us to move forward together, to deal with our identities constructively and democratically on the basis of shared universal values".

A biblioteca pretende, com esta atividade, contribuir para a formação de um "leitor intercultural" (Politis, 2006, p. 243), um leitor que, através de literatura, encontra outros grupos culturais, conhece outras formas de viver e de ver o mundo e que, pela identificação com as personagens, se coloca no seu lugar.

4. Considerações finais

Considera-se na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas que o motor da mudança e da integração dos ciganos passa por uma abordagem intercultural dos princípios da Igualdade, da Não Discriminação e da Cidadania. Por outro lado, sublinha-se a importância da escola e da educação enquanto catalisadores do desenvolvimento e da mudança social dos indivíduos ciganos. Com efeito, a promoção de uma maior escolarização constitui-se como um aspeto crucial para que estas comunidades possam exercer plenamente os seus direitos de cidadania.

Com o projeto Ser+ cidadão pretende-se a promoção de aprendizagens curriculares e o desenvolvimento de literacias essenciais que contribuirão para o exercício pleno da cidadania e para a integração social dos alunos ciganos, visando também o projeto, a curto prazo, capacitar todos os alunos para serem "agentes ativas/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, bem como a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano" (Ministério da Educação, 2008, p. 21).

Neste contexto, assume-se como um projeto importante para o Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, porque se centra nos pontos considerados chave nesta questão da urgente integração das comunidades ciganas: o investimento no sucesso escolar dos alunos ciganos; a valorização da história e cultura ciganas e a sua divulgação para um maior conhecimento desta população e o consequente desenvolvimento de atitudes de maior compreensão e respeito; a educação para uma cidadania comprometida, multicultural, como a define Banks (2002, p. 88), ou seja, como ação capaz de se constituir como um trampolim para a desejável transformação social, porque ajuda os alunos a aprender formas de agir que mudam o mundo; o investimento na formação de professores, pais e encarregados de educação e assistentes operacionais; o estabelecimento de parcerias com diferentes instituições, algumas das quais referenciais nesta questão da integração das comunidades ciganas.

Cremos que, a seu modo, este projeto contribuirá, por um lado, para promover o empoderamento dos alunos de etnia cigana pelo desenvolvimento e consolidação de literacias essenciais, e, por outro, para a desejável alteração de atitudes e comportamentos que marginalizam, colaborando na concretização dos objetivos da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas.

Através da literatura infantil e juvenil, do encontro com a diversidade cultural, da formação dos diferentes agentes educativos, da parceria com instituições locais e nacionais, a biblioteca D. Luís de Loureiro, com o projeto Ser+ cidadão, pode contribuir para a formação de autênticos cidadãos, que aprendem "a viver juntos numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem separação entre o 'nós' e os 'outros'" (Araújo, 2008, p. 70). Porque o exercício da cidadania é, como afirma o professor Marçal Grilo, "sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos" (Ministério da Educação, 2008, p. 9).

Referencias Bibliográficas

Araújo, S. A. (2008). Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural. Lisboa: ACIDI. Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf

Balça, Â. (2007). "Era uma vez..." da Literatura Infantil à Educação para a Cidadania. In Fernando Azevedo, Joaquim M. Araújo, Cláudia S. Pereira, Alberto F. I. Araújo (Ed.), Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil (pp. 478–485). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Banks, J. A. (2002). An introduction to multicultural education (3ª ed.). Michigan: Allyn and Bacon.

Bastos, G. (2008). Images de l'Orient dans la Littérature de Jeunesse au Portugal. Atas do Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istambul. Istambul.

Bastos, J. G. P. (2012). A questão cigana: ciganos e ciganofobia em Portugal. Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal (pp. 337–382). Lisboa: Ed. Colibri e CEMME/CRIA.

Cabecinhas, R., & Cunha, L. (2008). Da importância do diálogo ao desafio da interculturalidade. In R. Cabecinhas & L. Cunha (Eds.), Comunicação Intercultural: perspetivas, dilemas, desafios. Atas da Conferência Internacional Comunicação Intercultural (pp. 7–12). Porto: Campo das Letras.

Casa-Nova, M. J. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. Minorias (pp. 7–56). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8657/1/M%20J%20CN-10anos_PETI-Livro8%20MJCN%2002.pdf

Cochito, M. I. (2004). Cooperação e aprendizagem. Educação Intercultural. Lisboa: ACIME.

Conselho Local de Ação Social de Viseu. (2011). Diagnóstico Social do Concelho de Viseu. Disponível em http://www.cm-viseu.pt/doc/solidariedade/DiagSocialViseu.pdf

Correia, A. M. (2002). Literacia em informação para uma cidadania ativa e eficiente. Presented at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague. Disponível em www.infolit.org/International_Conference/papers/correia-portuguese fullpaper.pdf

Costa, E. M. (1995). Os ciganos em Portugal - breve história de uma exclusão. In L. Cortesão & F. Pinto (Eds.), O povo cigano: cidadãos na sombra (pp. 13–20). Porto: Edições Afrontamento.

Council of Europe. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue - Living together as equals in dignity. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Duarte, I., Castro, A., Afonso, J., Sousa, M., Antunes, M. S., & Antunes, M. J. L. (2005). Coexistência interétnica, espaços e representações sociais: Os ciganos vistos pelos outros. Lisboa: ACIME.

Gomes, J. A. (n.d.). Literatura para a infância e a juventude entre culturas. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf

IFLA/UNESCO. (2008). Manifiesto IFLA/UNESCO por la biblioteca multicultural. Disponível em http://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-es.pdf

Marques, J. F. (2007). Do "não racismo" português aos dois racismos portugueses. Lisboa: ACIDI.

Marques, J. F. (2013). O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal. In Maria Manuela Mendes & Olga Magano (Eds.), Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição (pp. 111–122). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Mendes, M. M. (2013). Discriminação percecionada e sentida pelos ciganos da área metropolitana de Lisboa. Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição (pp. 133–164). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Mendes, M. M., & Magano, O. (2013). Olhares plurais e cruzados sobre os ciganos portugueses. Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios Numa Sociedade em Transição (pp. 1–5). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Ministério da Educação. (2008). Fórum Educação para a Cidadania. Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania. Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=297&fileName=educidadania.pdf

Morgado, M. M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. Álabe, (1), 1–21.

Morgado, M., & Pires, N. (2010). Educação intercultural e literatura infantil- Vivemos num mundo sem esconderijos. (Colibri.). Lisboa.

Nicolau, L. (2010). Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse interétnico (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Politis, D. (2006). Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l'école primaire d'aujourd'hui. Didática (Lengua y Literatura), 18, 237–247.

Pretceille, A. M. (2011). La pedagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. L I N G VA R V M A R E N A, 2, 91–101.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25, Diário da República, n.º 75 § I série 2211–2239 (2013). Retrieved from http://dre.pt/pdfgratis/2013/04/07500.pdf

Silva, M. C., & Silva, S. (2011). Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros-Vilaverde - noroeste de Portugal. Revista Latina de Sociología, (1), 209–223.

UNESCO. (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf

Cuando la competencia digital encontró a la alfabetización informacional o "Mucho ruido y pocas nueces"

Felicidad Campal García

Ayudante de Biblioteca en la BPE de Salamanca “Casa de las Conchas”

Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria

fcampal@gmail.com

Resumen:

Formación, educación, trabajo, salidas profesionales, ocio, inclusión social, participación ciudadana, para todo esto, sencillamente para vivir necesitamos, consumimos y producimos constantemente información. En el mundo y en la sociedad en la que vivimos, en la que la información está en todas partes y que es cada vez más digital e instrumentalizada, se requieren personas alfabetizadas que dominen la tecnología y todos los códigos: el textual, el audiovisual y el digital, personas con competencia digital. Pero es igualmente necesario (sino más) que los ciudadanos posean las competencias para seleccionar la información que esos códigos aportan, analizarla y transformarla en conocimiento.

En esta sociedad cada vez más virtual, parece obvio que necesitamos saber acceder, seleccionar, aplicar con sentido crítico y de manera ética y legal toda la información necesaria para nuestra experiencia vital. Si tenemos claro que lo que importa es la información y no el soporte, tendremos claro que la competencia digital debe ir dirigida a suprimir barreras y no a mitificar la tecnología, se trata de saber manejar y entender el mensaje, es decir, la información y no centrarse en el medio. La competencia o alfabetización informacional debe ser una competencia clave para la sociedad del S.XXI, un plato principal en sí misma y no un postre de la competencia digital.

En esta comunicación se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar experiencias para fomentar la competencia digital y la alfabetización informacional que necesariamente han de estar integradas en el sistema educativo, desde el más básico, al universitario y superior a través de los diseños curriculares y de las bibliotecas escolares y universitarias. Además, no debemos olvidar la importante e imprescindible función formadora de las bibliotecas públicas para todos esos ciudadanos que no estando ya en época de escolarización, sigan siendo capaces de habitar y transitar con sentido crítico en y por la sociedad de aprendizaje y cambio permanente que les ha tocado vivir.

Palabras clave: competencia digital; alfabetización informacional; alfabetización mediática; curriculo; propuestas; biblioteca escolar; coordinación; metodología.

Keywords: digital literacy; information literacy; media literacy; curricula; school library; proposals; cooperation; methodology.

1. A modo de introducción: una evidencia

Como decía Voltaire "antes de una conversación, aclaremos los términos". Cuando nos acercamos al mundo de las alfabetizaciones y competencias, la primera impresión es que nos encontramos en un terreno semánticamente inestable e incluso caótico, donde resulta difícil hacer pie. En las conversaciones sobre estos temas suelen aparecer varios conceptos como alfabetización mediática, competencia digital, alfabetización informacional (ALFIN), afabetización mediática e informacional (AMI), multialfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples, alfabetización electrónica, alfabetización digital, transalfabetización... Este caos semántico no es algo nuevo, por lo que debemos partir de este punto si queremos construir un discurso mínimamente coherente sobre las competencias y alfabetizaciones, porque todas cuentan, cada una a su manera....

Antes de entrar en detalle en algunas de ellas y ver los puntos que las une y que las separa, comentar que todas ellas tienen en común que se expanden a través de diversas formas de significación y representación (verbal, icónica, audiovisual, interactiva...) y diversos medios (números, letras, imágenes, cine, cómic, televisión, videojuegos...). Las competencias y alfabetizaciones permiten combinar estrategias que van mucho más allá de la lectoescritura y desarrollan un mundo que abarca diferentes medios y lenguajes.

Como veremos, los conceptos de alfabetización informacional y competencia digital son planetas dentro de una inmensa galaxia conceptual, que iremos afinando a partir de las principales aportaciones académicas y profesionales para llegar a nuestras propias conclusiones.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de alfabetizaciones y competencias?

El Diccionario de la RAE define "alfabetización" como la "acción y efecto de alfabetizar". Y alfabetizar como "enseñar a leer y a escribir". Pero en la era digital en la que vivimos, ya no es suficiente con saber leer y escribir, el concepto de alfabetización ha cambiado y resulta imprescindible saber usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ahora se entiende como alfabetización la capacidad de usar distintos medios, tecnologías y lenguajes. La Sociedad del Conocimiento requiere del manejo de lenguajes audiovisuales, hipertextuales, del dominio y aplicación de la ciencia, del manejo de herramientas tecnológicas y del manejo de información, entre otras. Ese saber, esa "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado", es según, el Diccionario de la RAE, una competencia. Por eso, como señalan Area y Guarro (2012) muchos autores hablan de redefinir el concepto tradicional de alfabetización sugiriendo que el objeto de la misma debiera ser formar a los niños, jóvenes y adultos para que puedan realizar un uso culto, crítico e inteligente de la información que se vehicula a través de las múltiples herramientas y redes de naturaleza digital. En este contexto en 1996, el grupo llamado "New London Group acuñó el término "multiliteracies" (multialfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples: alfabetización informacional, electrónica –digital) para definir la capacidad para leer y escribir orientada a producir, comprender, interpretar y evaluar críticamente textos multimodales" y les da acceso al lenguaje en constante cambio ya sea en el ámbito de trabajo, poder o de la comunidad y los ayuda a desarrollar la actitud crítica necesaria para diseñar su futuro social y tener éxito en sus empleos.

Por otra parte, la "Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas" (2013) recoge la definición que el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave, promovido por la OCDE (2003), da de competencia como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada". La competencia, por tanto, "supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de

comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Las competencias se conceptualizan como un "saber hacer", un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos.

3. Toda una galaxia semántica: ¿de qué competencias hablamos?

a) Competencia lectora

Es definida en PISA (2000) como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo.

La OCDE (2009), entidad responsable de los Informes PISA, completa la definición anterior considerando que la competencia lectora es la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (PISA, 2011).

La Lectura se considera como un conjunto de estrategias, destrezas y conocimientos en los que el lector juega un papel activo para dotar de significado a los textos. Los ejercicios se organizan en función del medio físico del material de lectura –textos impresos o textos digitales–, de los aspectos o procesos de la Lectura, del formato de los materiales y de las situaciones de lectura.

Para PISA (2011) las competencias en relación con la lectura son las siguientes:

- Localizar uno o más fragmentos de información que pueden tener que inferirse y ajustarse a varios criterios.
- Reconocer la idea principal del texto, comprender relaciones e interpretar el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no ocupa un lugar destacado y el lector debe realizar inferencias sencillas.
- Realizar comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto.
- Realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y los conocimientos externos recurriendo a las experiencias y actitudes personales.

La evaluación de la comprensión lectora, según indican Cuevas y Vives (2005), se determina en el informe PISA a partir del análisis de tres dimensiones: contenido, competencias cognitivas y contexto.

1. Contenido: La dimensión del contenido hace referencia a la forma en que el alumno debe acercarse al texto para poder comprenderlo. No se lee de la misma manera un texto en prosa continua (libros, artículos, etc.) que uno presentado en lo que recibe el nombre de prosa discontinua (textos breves si una gran estructura como anuncios, formularios, etc.).
2. Competencias cognitivas: Se hace referencia aquí a las competencias que permiten al alumno realizar unas acciones evaluables a partir de:
    - Recuperación de la información: capacidad para localizar un fragmento de texto requerido. Para satisfacer este requerimiento el alumno debe haber sido capaz de comprender de manera literal el texto.
    - Interpretación del texto: a partir de la lectura de un fragmento, el alumno es capaz de inferir una nueva información.
    - Reflexión y evaluación: Se relaciona lo leído con el bagaje propio del alumno.

    Estas dos últimas capacidades serían las que permiten la generación de nuevo conocimiento en términos documentales. Es decir, a partir de la recuperación de la información se extraen unos datos precisos mientras que con las dos otras capacidades, esos datos se relacionan entre sí (interpretación del texto) y a partir de los conocimientos del alumno (reflexión) produciría un nuevo conocimiento.

3. Análisis del contexto: Para una compresión correcta del texto leído es necesario que el alumno sea capaz de contextualizar correctamente aquello que lee. En el caso del estudio PISA se distinguen tres situaciones contextuales en función del uso para el que se ha creado el documento: personal,

público, u ocupacional o laboral

A partir de aquí se definen cinco niveles de comprensión lectora que permiten determinar la capacidad de comprensión del alumno. Estos niveles van desde la competencia más básica (localizar un fragmento concreto en un texto) hasta el nivel más alto de dificultad (comprensión del texto en su totalidad y capacidad de efectuar razonamientos derivados de él).

Como ya indicaron Cuevas y Vives (2005), las competencias definidas son las mismas que se requieren para poder utilizar correctamente una información con la finalidad de satisfacer una necesidad de información, como veremos en los puntos siguientes.

b) Competencia digital

El Real Decreto 1631/2006, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), delimitaba el alcance de cada una de las ocho competencias básicas determinadas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Describe la "Competencia digital y en el tratamiento de la información", como aquella que "consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse [...] En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

La Orden ECD/65/2015, realiza una exhaustiva descripción de cada una de las actuales siete competencias clave y cómo se relacionan estas con los elementos curriculares. Según esta Orden, la competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital. Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Y aunque la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, ha eliminado la parte de "tratamiento de la información", que si aparecía en la LOE, la competencia digital, supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital. Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

Con motivo de las jornadas Competencias clave y ordenación académica (2015), el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa ha realizado una serie de infografías para explicar cada una de ellas [1]. En esta imagen vemos la que le dedican a la competencia digital, en la que como puede observarse, el manejo y tratamiento de la información, es tan solo una parte donde lo que sigue importando es la tecnología, el accesorio, lo accesorio, lo cambiante...

Figura 1



El Proyecto DIGCOMP: Marco Europeo de competencias digitales (2013), adaptado al ámbito español en el proyecto "Marco Común de Competencia Digital Docente (2013), estructura en cinco las dimensiones o áreas que determinan la competencia digital:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital,uso de

seguridad, uso seguro y sostenible.

5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Figura 2. Tomada de: Merino (2015)



Fuente: Tomada de: Merino (2015)

Como puede observarse, las áreas 1, 2 y 3 tienen como base la información, mientras que las áreas 4 y 5 son más tecnológicas y sin duda están al servicio de las tres primeras, son el medio para alcanzar el fin, que es acceder, crear y comunicar nueva INFORMACIÓN, aunque en este momento "competencia digital" es el concepto más aceptado y difundido.

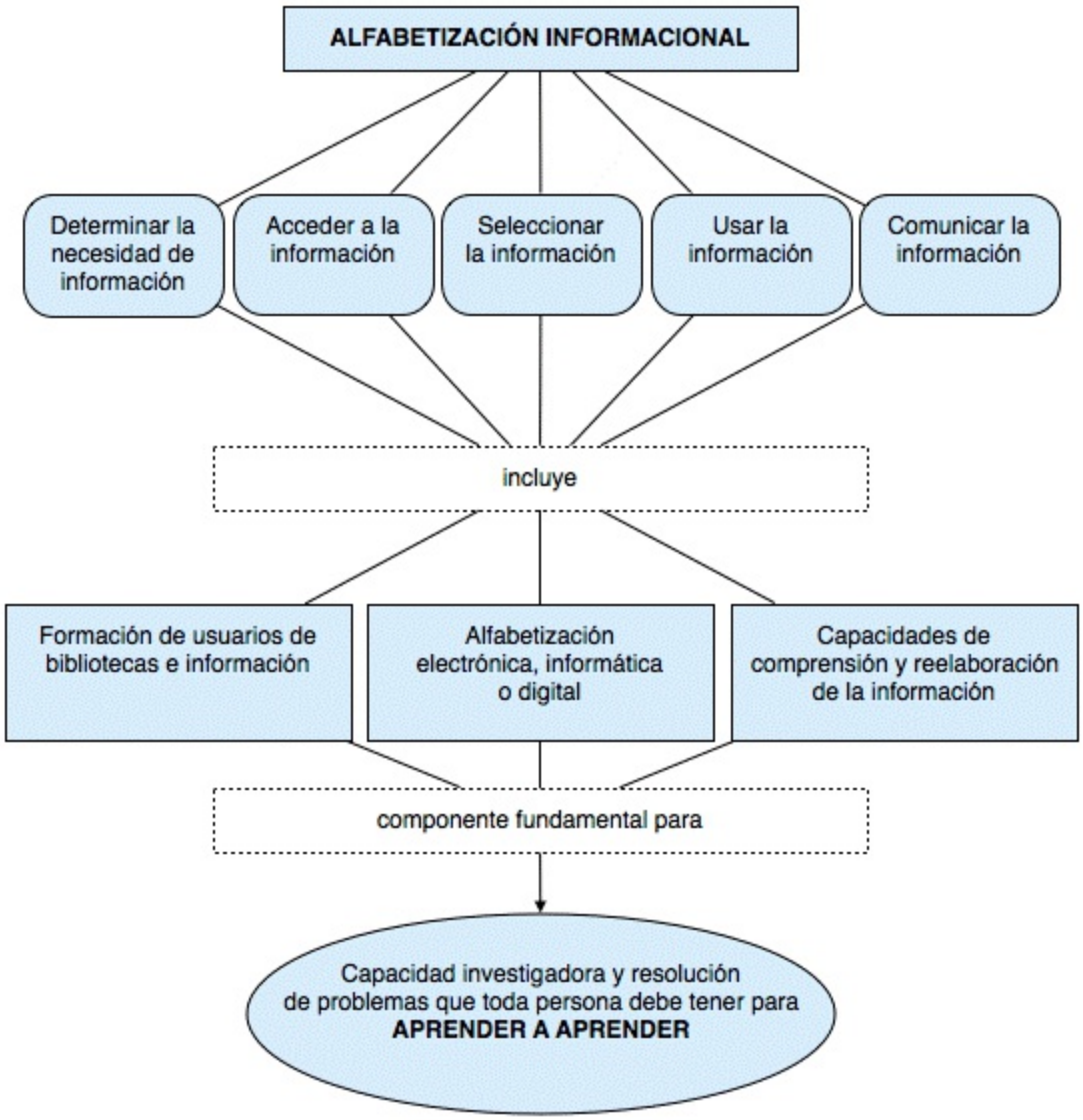
c) Alfabetización informacional (ALFIN)

Citando la Declaración de Toledo (2006) (de donde salió el acrónimo ALFIN para el ámbito español como una traducción literal de "Information literacy"), estamos inmersos en una sociedad del conocimiento, en la que debemos aprender durante toda la vida y desarrollar habilidades para usar la información de acuerdo a objetivos personales, familiares y comunitarios, siempre en entornos de inclusión social, preservación y respeto intercultural. Esta competencia, la de manejar información también se ha denominado alfabetización en información. Según la Orientación Normativa y Estratégica de la Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO, 2013), estar alfabetizado en información es tener las capacidades, habilidades prácticas, conocimientos y actitudes que permiten a uno hacer uso ético de la información:

- Reconociendo la necesidad de información y articular esa necesidad.
- Localizando y accediendo a la información relevante.

- Evaluando críticamente el contenido en términos de autoridad, credibilidad y actual propósito.
- Extrayendo y organizando la información.
- Sintetizando las principales ideas.
- Comunicando ética y responsablemente el contenido a una audiencia en una forma y medio apropiado.
- Siendo capaz de utilizar las TIC con el fin de procesar la información.

Figura 3



Fuente: Tomada de: Cuozzo (2007)

Tal y como queda claro en la figura anterior , se percibe que la alfabetización informacional se interrelaciona con las otras. Para estar alfabetizado informacionalmente es necesario saber leer y escribir; saber usar medios impresos, digitales, audiovisuales, textuales, hipertextuales y saber manejar ordenadores, redes, dispositivos móviles, bases de datos y el resto de tecnología que nos permita trabajar y reelaborar la información. Y estar alfabetizado informacionalmente permite poner en práctica y mejorar la lectura y escritura, poner en práctica y mejorar el uso de diversos medios y herramientas.

d) Alfabetización mediática e informacional (AMI)

Para la UNESCO (2011) en su documento “Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para

profesores", la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI o MIL por sus siglas en inglés: Media and Information Literacy) es uno de los requisitos más importantes para fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas. La alfabetización informacional, por un lado, enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. La AMI provee a los ciudadanos de las competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI. Aunque la alfabetización mediática y la alfabetización informacional se consideran tradicionalmente como campos separados y distintos, la estrategia de la UNESCO es reunir estos dos ámbitos como un conjunto combinado de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para la vida y el trabajo de hoy. La AMI abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información como bibliotecas, archivos, museos e Internet, independientemente de las tecnologías utilizadas.

Figura 4



Para la UNESCO, AMI está conformada por tres alfabetizaciones esenciales: Alfabetización en medios (Media Literacy: ML) se refiere a la comprensión y el uso de los medios de comunicación; Alfabetización Informacional (Information literacy: IL) se relaciona con una tarea más específica, se describe como la capacidad para reconocer, identificar y eficaz localizar la información necesaria y Alfabetización digital (Digital literacy: DL) se refiere a la capacidad de emplear las tecnologías digitales, herramientas de comunicación o en línea (y fuera de línea) servidores con el fin de recuperar, el acceso y generar información

También la IFLA (2013) en sus Recomendaciones Alfabetización Informacional y Mediática, el concepto AMI incluye todo tipo de fuentes de información: oral, impresa y digital y se extiende más allá de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abarcando el aprendizaje, el pensamiento crítico y las destrezas de comprensión que cubran y superen las fronteras profesionales y educativas.

4. ¿Quién es quién en esta galaxia?

En este punto trataremos brevemente de identificar algunos de los perfiles que nos ayuden a comprender como se están moviendo los actores, como se están adaptando a las nuevas realidades, y quién tiene más potencia a la hora de adoptar una terminología u otra:

a) Empresas del mundo del broadcasting y de la comunicación (cadenas de tv. emisoras de radio y grandes editoriales). Ellos hablan de un concepto que está adquiriendo mucha fuerza, que es la alfabetización mediática e informacional centrándose en su modelo de negocio mediático y dejando en un segundo plano todo lo que tiene que ver con la información.

b) Empresas tecnológicas y digitales. Empresas de informática, totalmente sumergidos en la lógica de la World Wide Web y de las redes sociales. Ellos hablan de competencia digital, por la cantidad tal de herramientas TIC (ordenadores, hardware, software, dispositivos), tecnología en definitiva. Para estos, parece que lo único que importa es el contenedor, el formato.

c) Profesores, maestros y estudiantes. Al estar mediatizados por los anteriores, sucumben a sus encantos y por eso ellos también hablan de alfabetización mediática e informacional pero sobretodo de competencia digital, poniendo todo el énfasis del aprendizaje en el soporte.

d) Bibliotecarios. Entienden que lo que importa es el contenido, la información, la aplicación de esa información, independientemente de donde se encuentre y de cómo acceder a ella. Este es precisamente su caballo de batalla, el acceso y el manejo de la información, por lo que hablan de alfabetización informacional.

e) Usuarios. Cualquier mapa de los actores de este territorio debe tenerlos en cuenta. Hoy más que nunca, por su papel activo. Han pasado de ser usuarios/consumidores tradicionales de información para convertirse en productores de nuevos contenidos (prosumidores). Con el surgimiento de la web 2.0, la posibilidad de participar activamente a través de Internet creando y compartiendo contenidos, le quitaba a la Red la exclusividad de su tarea informadora. Ya no son las tecnologías las que informan a través de los portales o medios de comunicación online, todos somos informadores, creadores, al menos en potencia. Por ello, deben estar formados para lidiar en entornos muy complejos, con diferentes tecnologías, formatos, medios y plataformas, que exigen unas competencias adicionales para ser entendidos. Y la competencia que abarca tanto formatos como contenidos es, sin duda, la alfabetización informacional, aunque entre ellos, como en casos anteriores, también prefieran hablar de la competencia digital.

5. Un poquito de colaboración, por favor...

Desde el punto de vista de Area (2012), la competencia denominada «Tratamiento de la información y competencia digital» (en la actualidad insisto, solo "Competencia digital") estaría configurada por el aprendizaje de tres ámbitos subcompetenciales: la adquisición y comprensión de información, la comunicación e interacción social y la expresión y difusión de información y en varias dimensiones, tal y como se puede apreciar en las siguientes imágenes:

Figura 5



Figura 6



Fuente: Area Moreira. M. (2012)

Según el mismo Area señala (2012), la formulación de esta competencia, tal como realizó el currículo derivado de la LOE (2006), supone fusionar el concepto de alfabetización informacional y de alfabetización digital en un único planteamiento integrado. Hacerlo de este modo parece correcto y adecuado, ya que ambas alfabetizaciones no deben plantearse como aprendizajes diferentes y ajenos uno del otro. Ciertamente, la formulación y legitimación de esta competencia en el currículo oficial es una condición necesaria para impulsar la alfabetización digital en las escuelas, pero no suficiente. Los procesos de innovación de las prácticas educativas en las aulas son complejos y su implementación requiere más elementos que su mera enunciación en los decretos ministeriales.

Una propuesta de trabajo conjunta es también la idea de CI2 http://www.ci2.es/, acrónimo de Competencias Informáticas e Informacionales, que surge en la Comisión mixta intersectorial CRUE-TIC (Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias), que tiene como objetivo la incorporación de estas competencias transversales en las universidades españolas y la evolución necesaria para adaptar las competencias informacionales al ámbito digital.

Esa colaboración también subyace entre los participantes del primer Foro Europeo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la "Declaración de París sobre la AMI en la era digital" (2014). En ella se insta a los responsables políticos a reflexionar más profundamente sobre la AMI en la era digital, y a reconocer que las competencias AMI son complementarias a las competencias tecnológicas. Por lo tanto, no se puede reemplazar una por la otra. Las competencias tecnológicas deberían ser adquiridas en el marco de la AMI. Si bien es importante que la tecnología esté al alcance de los ciudadanos, centrarse en lo que los ciudadanos eligen hacer con ella lo es aún más. Comprender cómo utilizan la información, los medios de comunicación y la tecnología para participar de la cultura y compartirla, cultivarse y tener un comportamiento ético.

El desarrollo de las habilidades personales básicas para manejar tecnologías de la información de la comunicación sin más, sería instrumentalizar demasiado el concepto. Hay que profundizar más entendiendo que las TIC han penetrado en todas las áreas de la sociedad contemporánea, lo que requiere la adquisición

de las habilidades técnicas básicas para el uso y producción de medios digitales, sin olvidar en absoluto el proceso de información, la participación en redes sociales para la creación y compartimiento de conocimiento, etc. Estar alfabetizado no es solo conocer y emplear los códigos digitales, sino utilizarlos en un ámbito social de manera que se contribuya al desarrollo personal y colectivo.

Debemos seguir avanzando y como plantea Dolores Reig (2012), ya no es suficiente hablar de las TIC y surgen las TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), término que completaba mejor la forma en que se usan o deberían usarse las tecnologías, sobretodo en entornos educativos formales con el apoyo de las bibliotecas escolares y universitarias. Pero además, si lo que pretendemos es otorgar especial relevancia a la participación de las personas (de su aprendizaje, de su comunidad... etc), Dolors Reig (2012), introduce un nuevo término, el de las TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación). Como hemos comentado, no se trata de pura y mera tecnología, es la tecnología al servicio de la sociabilidad humana. Lo realmente importante para que el aprendizaje y el conocimiento puedan desarrollarse, es que las personas participen activamente interaccionando con otras personas y con otros recursos que sirven no solamente proveer de información sino también para reflexionar de forma crítica, comunicar de forma eficaz y construir de forma creativa algo personal. Hay muchos ciudadanos que ya están fuera del sistema educativo, pero que quieren seguir aprendiendo y lo hacen en entornos de aprendizaje informales: en la casa, la calle y los círculos de ocio y amigos y, ¿por qué no?, en las bibliotecas públicas. Estas, a través de sus permanentes actividades de formación (gratuitas o casi), pueden liderar o apoyar ese proceso formativo, tan informal (por la ausencia de intencionalidad y de currículo), como efectivo, porque el aprendizaje sucede porque el asistente quiere y le apetece. Algunos ejemplos que imitar o en los que fijarse, pueden consultarse en el apartado de "Buenas prácticas" de ALFARED http://www.alfared.org/, la plataforma para la alfabetización informacional en España.

6. Y para ir concluyendo: alguna que otra evidencia...

Una primera, importante y evidente conclusión y es que lo que importa es el contenido y no el continente. Por ello me parece interesante (aunque pueda ser una generalización rodillo...) la respuesta que da Umberto Eco en una entrevista realizada por Daniela Panosetti y recogida en un artículo de Guzmán Urrero (2015): "¿Cómo pueden defenderse las nuevas generaciones ante la falsificación informativa en las redes? Se trata, sin duda, de un problema que atañe a los padres y a los centros educativos. "El gran problema de la escuela de hoy –explica Eco– es cómo enseñar a filtrar la información de internet. Es algo que ningún profesor hace, porque son neófitos con respecto a este instrumento. Este problema es un drama de nuestro tiempo. Tengo una propuesta en este sentido, y es que los periódicos dediquen dos páginas al análisis y crítica de los sitios web. Si el enemigo de la prensa son las redes, en lugar de hacer el periódico copiando o imitando lo que se hace en internet, los periodistas deberían plantear una crítica de internet, señalando lo que es falso o no. Mi otra propuesta es que el maestro, con valor, diga a sus alumnos: 'Este es el tema que tenéis que desarrollar. Sentíos libres de copiar de internet –la copia puede ser una virtud–, pero usad al menos diez sitios'. De esa forma, los estudiantes se verán obligados a comparar esas diez webs, encontrando contradicciones y planteándose el problema con sentido crítico... ¿Por qué un profesor no puede ejercer ese papel?".

De eso se trata, de utilizar todas las tecnologías y artefactos digitales a nuestro alcance para poder llegar a la información y trabajar con ella, seleccionarla, evaluarla, aplicarla, comunicarla, mostrarla... Lo que importa es la información, es el centro de todas las alfabetizaciones y competencias, tal y como puede verse en estas imágenes:

Figuras 7 y 8





En definitiva y considerando las diferentes etapas formativas, una persona o colectivo no estará verdaderamente alfabetizado mientras de forma global, no desarrolle diferentes habilidades, a través de las siguientes competencias:

- De acceso y evaluación de la información: Identificar las fuentes de información así como desarrollar las técnicas para la obtención de la misma. La búsqueda de información digital exige habilidades críticas más refinadas que la alfabetización tradicional, siendo la validez y autenticidad de dicha información más difícil de discernir.
- Integración de la información: Se refiere a la interpretación y representación de información a través de herramientas TIC. Consiste en sintetizar, resumir, comparar y comparar información de múltiples fuentes. A menudo, diferentes tipos de información deben ser analizados al mismo tiempo. Por ello, la integración requiere de la alfabetización visual y textual: imágenes, textos, gráficos y otros formatos de información deben gestionarse simultáneamente.
- Creación de nuevo conocimiento: Generar nueva información de forma digital, adaptando, aplicando, diseñando, inventando y creando nuevo conocimiento. La creatividad y la capacidad de utilización de información para su reformulación son claves aquí.
- Comunicación: Supone transmitir información a otras personas, usando formatos y contenidos relevantes y adaptados a la variedad de contextos socioculturales en las que estas audiencias existirán. Formar a las personas como productoras y emisoras en la elaboración y difusión de sus propios mensajes aprovechando las posibilidades de los entornos digitales y las narrativas transmedia. El receptor deja de ser un espectador o un reproductor para convertirse en un productor, un emisor de mensajes.
- Colaboración: La capacidad de integrarse y gestionar la interacción en redes sociales digitales orientadas a la creación colaborativa de conocimiento y el intercambio de información.
- Análisis crítico: La capacidad de identificar y cuestionar los aspectos ideológicos subyacentes a las tecnologías utilizadas, así como los implícitos en la información utilizada.

La propuesta de la competencia digital va pues mucho más lejos del simple aprendizaje y/o acceso a las herramientas tecnológicas y se adentra como propone la alfabetización informacional, en la búsqueda, el análisis y la crítica de la información, independientemente de donde se encuentre la información ni en que formato se presente. En suma, ambas competencias requieren canalizar el pensamiento crítico a través del análisis y la producción, posibilitando diferentes formas de información en variedad de sistemas simbólicos e integrando múltiples tareas digitales para propósitos comunicativos específicos. Considerando todas estas perspectivas diferentes pero integradoras, debe abordarse un trabajo equilibrado desde las distintas dimensiones de la educación mediática: lenguaje, audiencias, producción, tecnología, estética y valores, tal y como propone el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/grupos-de-trabajo/14.html) del Ministerio de Educación Cultura y Deportes en la comunicación que también se presenta en este congreso. Para que esto no sea mucho ruido y pocas nueces la competencia digital y la alfabetización informacional deben encontrarse y coordinarse.

Y para terminar, ahora ya de verdad, una idea de Ángel I. Pérez Gómez, muy básica pero a la vez muy global e integradora, que aparece en el prólogo del libro “Aprendo porque quiero” de Juan José Vergara

(2015): “Parece evidente que la era digital requiere una “nueva ilustración” para la escuela que suponga la superación del viejo, restrictivo y dualista pensamiento cartesiano, y desarrollar una nueva pedagogía que tome en consideración teorías actuales del aprendizaje.../...Lo que merece la pena aprender en la escuela en la era digital contemporánea es el desarrollo de tres competencias básicas, generatrices, para todo ciudadano y desarrolladas de modo bien diferente para cada uno:

- Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento.
- Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos más heterogéneos.
- Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía.

Referencias bibliográficas

Area Moreira. M. (2012). La alfabetización en la sociedad. En M. Area Moreira, A. Gutiérrez Martín y V. Fernández (Eds.), Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel. Recuperado de https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico, 46-74, 2012. ISSN: 0210-0614. Recuperado de redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/744/825

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Madrid: CNIIE. Recuperado de http://anele.org/jornada-anele2014/Guia%20Ensenanza%20y%20Aprendizaje%20de%20las%20CCBB.pdf

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2015). Competencias clave y ordenación académica. Madrid: CNIIE. Recuperado de http://educalab.es/-/jornadas-sobre-cultura-competencial-y-ordenacion-academica

Cuozzo, G. del V., Ladrón de Guevara, M. C., Verde, M. B. (2007). La biblioteca escolar : usuarios y servicios. Buenos Aires, Alfagrama

Cuevas Cerveró, A. y Vives i Gracia, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA: un análisis desde la alfabetización en información. Anales de Documentación, Nº 8, 2005, pp. 51-70. Recuperado de http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/3949/3/1601.pdf?sequence=1

Declaración de París sobre la AMI en la era digital (2014). Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf

Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN) (2006). Bibliotecas por el aprendizaje permanente. Recuperado de http://www.webcitation.org/5NrAiGhSS

Digital Future: Media and Information Literacy: competences catalogue (2012).Poland: The Modern Poland Foundation. Recuperado de http://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Sevilla: JRC-IPTS. Recuperado de http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359Consultada 12 de junio, 2015

IFLA (2011). Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática. Recuperado de http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-es.pdf

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas (2013). Marco Común de Competencia Digital Docente del

Plan de Cultura Digital en la Escuela. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: BOE. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid: BOE. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

MERINO, M. (2015). Sobre la competencia digital docente: la comunicación y el feedback. Recuperado de http://blogcued.blogspot.com.es/2015/05/sobre-la-competencia-digital-docente-la.html

MOOC: Alfabetización Digital para Personas en Riesgo de Exclusión: Estrategias para la Intervención Socioeducativa. Recuperado de https://hub8.ecolearning.eu/course/alfabetizacion-digital-para-personas-en-riesgo-de/#

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Recuperado de http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designin

OCDE (2000). Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OECD. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf

OCDE (2001). La definición y selección de competencias clave – DeSeCo. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/20(

OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Madrid: BOE. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf

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

PISA (2011). Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems. Bilbao: ISEI.IVEI, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: BOE. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf

Reig Hernández, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación). Recuperado de http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/

UNESCO (2011). Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept

UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework. Country Readiness and Competencias. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf

UNESCO (2013). Media and Information literacy. Policy and strategies guidelines = Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf

Urrero, G. (2015). Umberto Eco: "Lo que realmente está en crisis es la universidad masificada". The Cult. Recuperado de: http://www.thecult.es/tercera-cultura/umberto-eco-el-gran-problema-de-la-escuela-es-como-ensenar-a-filtrar-la-informacion-de-internet.html

Vergara, J.J. (2015). Aprendo porque quiero : el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso. Boadilla del Monte (Madrid) : SM

“Hora de ler”, un programa para el fomento de la lectura en contexto educativo

Cristina Novoa

Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

crisnovoa@gmail.com

Resumen:

La Consellería de Cultura, Educación y O.U. de la Xunta de Galicia, a través de la Asesoría de Bibliotecas Escolares, desarrolla un programa de lectura en contexto educativo denominado Hora de Ler [1], integrado en el PLAN LÍA de bibliotecas escolares (Lectura, Información, Aprendizaje), el gran marco de actuaciones para la atención de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura. Hora de ler incluye diversas líneas de acción, todas ellas destinadas a facilitar el trabajo del profesorado en su empeño por mejorar la competencia lectora del alumnado y los hábitos de lectura de los diferentes miembros de la comunidad escolar. Entre todas ellas destaca, por sus características, el nivel de implantación en los centros y sus resultados, la iniciativa denominada Clubs de lectura, por la que se incentiva el funcionamiento de grupos de lectura, fuera del horario lectivo, en centros de enseñanza secundaria y postobligatoria, con la participación de alumnado, profesorado, personal no docente y familias.

Palabras clave: biblioteca escolar; lectura; competencia literaria; libros; alfabetización múltiple; fomento de la lectura; programas; políticas de lectura / School library; reading; literary skills; books; multiliteracy; promotion of the reading; programs; politics of reading.

1. Introducción

“Hora de ler” es el nombre de un programa de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, de la Xunta de Galicia que, asociado al programa para la renovación de las bibliotecas escolares, pretende servir de apoyo al profesorado en su función de formación de personas lectoras.

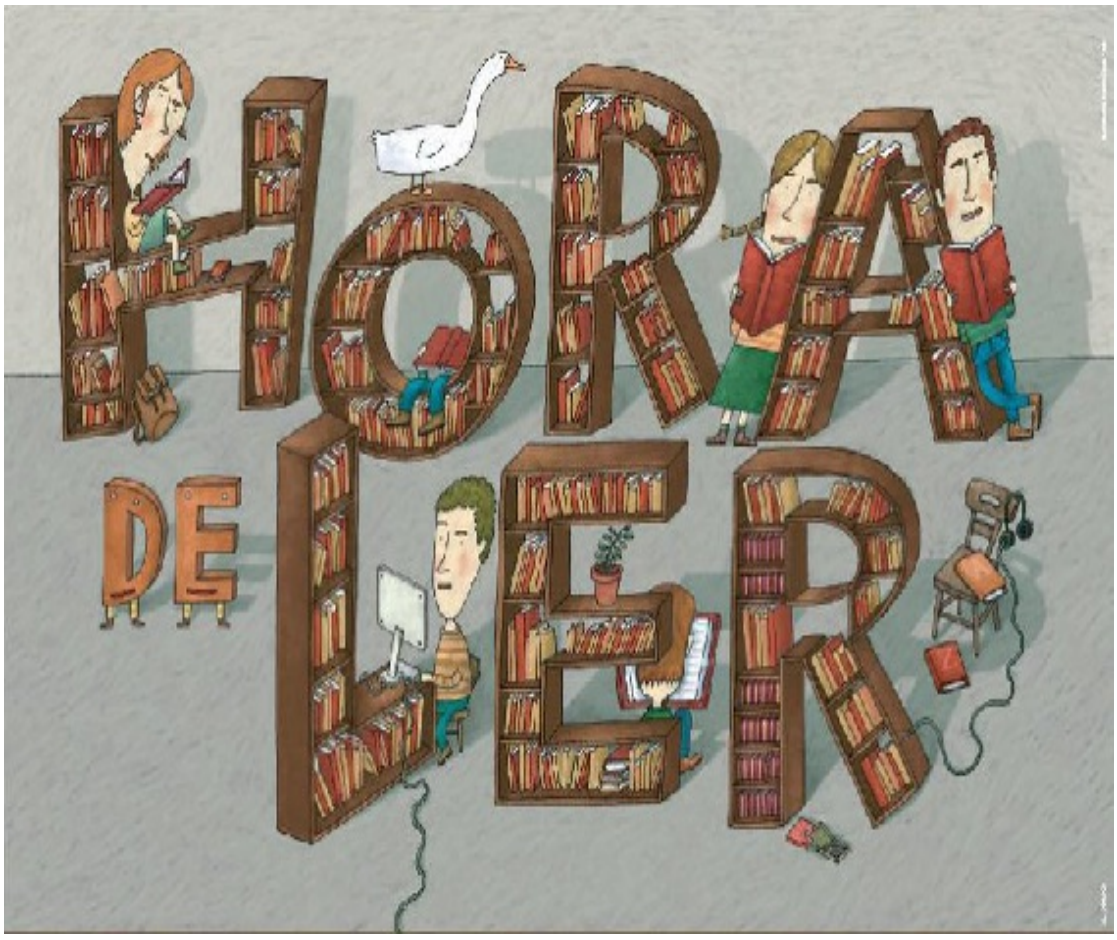
2. Casi una década de "Hora de ler"

Hora de ler es el lema que engloba las distintas actuaciones que impulsa la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria para el fomento de la lectura en los centros no universitarios de Galicia. Este programa que salía a la luz pública en 2006 con la edición de materiales de apoyo al profesorado, pretendía dar visibilidad a la biblioteca escolar, los libros y la lectura en los centros de enseñanza no universitaria, y se ha ido desarrollando en paralelo a otras medidas destinadas al

fortalecimiento de una infraestructura cultural y educativa básica como es la biblioteca de estos centros.

Tras casi una década de existencia, Hora de ler se ha consolidado como uno de los programas de la administración autonómica a favor de la lectura. Tiene como principios el que los lectores lleguen a ser autónomos en la selección de sus lecturas, que la biblioteca escolar sea el centro motivador de la lectura en las diferentes prácticas diarias en el centro, pero también en el tiempo personal del alumnado; que la calidad y no la cantidad guíe la experiencia lectora; la incorporación de los diferentes soportes, formatos y contenidos; la lectura con distintas finalidades; el tratamiento de la lectura en un sentido amplio, como alfabetización múltiple; su contribución a la mejora de las competencias clave del alumnado; la creación de ambientes lectores en los centros; la participación de las familias en la formación lectora de sus hijos y la socialización de la lectura.

Figura 1. Imagen básica del programa (2006)



Los materiales de apoyo facilitados a través de este programa así como sus diferentes propuestas, contribuyen al desarrollo del proyecto lector de centro, un documento incluído en el Proyecto Educativo, que todos los centros gallegos de primaria, secundaria y bachillerato están obligados a elaborar y desenvolver, según la normativa curricular vigente, para la mejora de las competencias de lectura y escritura, pero también de las llamadas competencias informacionales, o de uso, tratamiento y producción de información.

3. Principales objetivos del programa

Todas las iniciativas de la administración educativa gallega, amparadas bajo el paraguas de Hora de ler, responden a los siguientes objetivos:

- Ayudar a la creación de ambientes lectores en los centros.

- Hacer visible la biblioteca escolar, todos sus recursos y posibilidades.
- Apoyar al profesorado en su función de formadores para la lectura.
- Incorporar la lectura libre al tiempo lectivo.
- Integrar un tiempo para la lectura en el horario personal del alumnado y de sus familias.
- Contribuír a la adquisición de competencias clave.
- Apoyar la lectura en lengua gallega y contribuír a un mejor conocimiento de los creadores y creadoras de la Comunidad Autónoma (escritores e ilustradores fundamentalmente).
- Contribuír a la construcción de una sociedad lectora.

Se trata de facilitar el trabajo del profesorado y de ofrecer pautas, orientaciones y recursos para la puesta en marcha de actividades da calidad, pensadas para desarrollar competencia lectora y para que los recursos culturales lleguen a todo el alumnado por igual, en un intento de paliar las desigualdades socioeconómicas. Se incide en la necesidad de que el profesorado adapte propuestas y materiales a su contexto, al alumnado y a la comunidad educativa, por lo que se diseñan recursos e iniciativas abiertas, informadas y suficientemente versátiles, de forma que el profesorado encuentre, a través de la reflexión y el trabajo en equipo, fórmulas adecuadas para mejorar la competencia lectora del alumnado y consolidar los hábitos de lectura, con la colaboración de las familias.

Hora de ler está intimamente ligado al programa de la consellería de Educación para la mejora de las bibliotecas escolares de forma que algunas iniciativas se cruzan y se refuerzan. La formación permanente del profesorado en materia de bibliotecas escolares y fomento de la lectura se alimenta también de este programa y contribuye con actividades específicas al desarrollo de algunas propuestas.

4. "Hora de ler", caminos abiertos

Como se avanzaba anteriormente, las primeras acciones que se pusieron en marcha bajo este lema tenían como objetivo fundamental el de poner en valor la experiencia lectora y reforzar el papel de la biblioteca escolar como espacio de lectura, apoyando su visibilidad en el centro. Se presentaba como un complemento a las actuaciones de la administración autonómica para la renovación de las bibliotecas escolares. Se diseñó en dos fases:

- Una primera fase, de carácter divulgativo, con materiales que daban a conocer el lema y las intenciones, y hacía un guiño al profesorado mediante una agenda en la que se incidía en la importancia de su papel como mediadores de lectura. Se editaron también carteles, marcapáginas, chapas y pegatinas (ex libris) con el lema "Hora de ler" que se enviaron a todos los centros educativos de Galicia (2006/2007).
- Una segunda fase con materiales ya específicos para los distintos niveles, con lemas para cada una de estas "subcampañas":
    - ¡Contamos moito! (¡Contamos mucho!), destinada al alumnado de educación infantil, con materiales para el alumnado y también para las familias. Se acompañaba de una guía para el profesorado.
    - De letra en letra, eu leo porque me peta! (¡De letra en letra, yo leo porque me da la gana!), dirigido al alumnado de 1º y 2º ciclo de primaria. Los materiales giraban alrededor de los cuentos clásicos y tradicionales; consistían en un juego de la oca y unos álbumes de cromos, basados en unos cuentos específicos. La guía para el profesorado desarrollaba una serie de informaciones sobre los cuentos y proponía diversas actividades para su tratamiento.
    - Ler o mundo (Leer el mundo), destinado al alumnado del tercer ciclo de primaria y, también, a los chicos y chicas de los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria. A partir de una guía de lectura sobre los viajes, se diseñaron unos "cuadernos de viaje" con propuestas de actividades (muy libres) a partir de las lectura realizadas. También se acompañaba de una guía para el profesorado con múltiples propuestas e informaciones.

Figura 2. "Siete cuentos y una oca" y cuadernos de viaje



Toda la imagen de esta campaña inicial estuvo a cargo del dibujante gallego Óscar Villán, reconocido creador del ámbito de la literatura infantil y juvenil, que ya había sido galardonado con el Premio Nacional de Ilustración en 1999 con las ilustraciones de "O coelliño branco" (Premio a la mejor ilustración infantil y juvenil, del Ministerio de Cultura).

Paralelamente, se abrió un blog con el mismo nombre del programa (http://bega-horadeler.blogspot.com), con el fin de ofrecer informaciones y posibilitar el acceso a través de Internet algunos de los materiales, como las guías de lectura o los cuadernillos editados para las familias de educación infantil ("7 cuestiones sobre la lectura"), de la campaña destinada a este alumnado.

La continua demanda de aquellos primeros materiales por parte de un sector del profesorado, pone de manifiesto el interés de los mismos y su eficacia, demanda que en algún caso aún ha podido ser atendida recientemente.

Posteriormente, tras la observación de necesidades y respondiendo en ocasiones a demandas concretas del profesorado, fueron diseñándose nuevos materiales e iniciativas que, año tras año han ido ampliando este programa:

1. Mochilas viaxeiras

Una de las iniciativas más exitosa ha sido la de "mochilas viajeras": con el lema "Hora de ler" se hizo un primer envío generalizado a todos los centros públicos de infantil, primaria y secundaria, de mochilas con el lema del programa, con la finalidad de que las bibliotecas pusieran en marcha esta acción de promoción de la lectura dirigida a las familias, como una fórmula para conseguir su complicidad a la hora de inculcar en los más pequeños el hábito de la lectura. Con la edición de un díptico sobre los beneficios de este tipo de actividades, los aspectos que había que tener en cuenta para garantizar un mínimo de resultados y con algunas propuestas para ponerla en marcha se dio inicio a esta actividad que, hoy en día, está presente en la mayoría de los centros de enseñanza de todos los niveles no universitarios, en un número aproximado de

ocho mil mochilas.

Figura 3. Mochilas viajeras y "diario de la mochila"



En la actualidad, la consellería suministra estos recursos bajo demanda y son los centros los que seleccionan los materiales en función del alumnado a los que van dirigidos y el contexto familiar y social. Aquí radica el éxito de esta iniciativa por lo que se incide, a través del seguimiento y la formación, en la necesidad de medir bien las posibilidades de gestión de estas mochilas en beneficio de unos buenos resultados. Se busca la colaboración de las familias a través del "diario de la mochila", y a través del mismo se conoce el grado de satisfacción de los padres y madres con esta actividad. La mochila viajera favorece una ocasión de lectura compartida en familia y proporciona recursos a los padres para la selección de libros, música o cine, lo que resulta doblemente importante en zonas rurales, alejadas de librerías o bibliotecas públicas. El profesorado, en ocasiones, adapta esta mochila a necesidades concretas, dándole otros usos más específicos: mochilas de inglés, italiano o alemán (en las Escuelas Oficiales de Idiomas), mochilas especializadas en temas científicos o de cómic, o mochilas de divulgación pedagógica exclusivamente pensadas para los adultos de la familia.

Uno de los fenómenos observados en los dos últimos años es la colaboración de los "voluntarios de lectura" (alumnado colaborador de la biblioteca) en la gestión de las mochilas viajeras, de forma que son estos alumnos, bajo la supervisión del profesorado de la biblioteca, los que eligen el contenido de las mochilas que sus compañeros llevarán a casa por el tiempo establecido (habitualmente, una semana).

2. Maletas viaxeiras

La Asesoría de bibliotecas escolares pone a disposición de los centros unas "maletas viajeras", con materiales seleccionados sobre una determinada temática, con el fin de facilitar lecturas profesionales en el contexto de grupos de trabajo (formalmente constituidos o no), o para apoyar actividades de dinamización de la propia biblioteca escolar. En la actualidad hay disponibles maletas sobre lectura, cómic, poesía, el

Camino de Santiago, o Los mundos de Cunqueiro (sobre la obra de Álvaro Cunqueiro), pero también maletas científicas (matemáticas, física y química, economía, biología y geología, ciencias naturales); las maletas para las familias recogen materiales susceptibles de ser incluídos en las mochilas viajeras, constituyendo así una orientación para los centros que se inician en esa iniciativa. Se ha habilitado una web específica para la gestión vía internet de las reservas de estos materiales (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/maletas). Los centros de responsabilizan de la recogida y entrega de la maleta, bien personalmente (lo que sirve para contactar directamente con la Asesoría y consultar dudas o manifestar inquietudes de distinto cariz) o bien a través de terceros, y el plazo de devolución es de un mes, prorrogable si no hay reservas en espera. En el curso 2014/2015 se realizaron un total de 100 préstamos.

3. Otros materiales de apoyo a la biblioteca

Uno de los caminos en los que se cruza Hora de ler con el programa de bibliotecas escolares lo constituye la edición anual, desde 2008, de un cartel de apoyo a la biblioteca escolar, que se distribuye a todos los centros, junto con otro material complementario (marcapáginas, chapas, cuadernos) para que los equipos de biblioteca hagan un uso contextualizado de los mismos (incentivos a la lectura, difusión de actividades, compensación al alumnado voluntario, etc.). Estos carteles pretenden dar a conocer distintos aspectos de la biblioteca escolar y sus múltiples posibilidades. Una vez elegido un lema en función del aspecto a destacar, se encarga la imagen para los carteles a creadores y creadoras gallegos (o que realizan su trabajo fundamentalmente en Galicia), todos ellos con un trabajo reconocido en el mundo del cómic o de la ilustración de literatura infantil y juvenil, en un intento de poner en los centros materiales visuales de gran calidad.

Los lemas, hasta el momento, han sido los siguientes:

- Biblioteca escolar, servidor central (Manuel Lariño, 2008)
- Bibliotecas escolares, espazos de lecturas (Miguelanxo Prado, 2009)
- Biblioteca escolar, un mundo de oportunidades (Marina Seoane, 2010)
- Biblioteca escolar, última xeración(Emma Ríos, 2011)
- Biblioteca escolar, acelerador de innovación (Andrés Meixide, 2012)
- Ler ciencia na biblioteca escolar (Patricia Castelao, 2013)
- Biblioteca escolar... matemático! (David Pintor, 2014)
- Biblioteca escolar, base de exploracións (Fran Bueno, 2015)

Estos materiales han contribuido a la extensión de un modelo de biblioteca y, especialmente en los tres últimos cursos, a activar iniciativas de lectura y de trabajo con la información de carácter integrador, favoreciendo una presencia equilibrada de las ciencias y las humanidades en las actividades de la biblioteca escolar, y consecuentemente, en las propuestas de lectura que esta realiza. Los carteles llegan a los centros en el comienzo del curso y son muchas las bibliotecas escolares que programan actividades en función del lema elegido para cada año escolar, con una presencia importante en los centros.

Figura 4. Cartel 2013. Image de Patricia Castelao”



A fin de responder a demandas concretas del profesorado se han ido editando y distribuyendo a los centros distinto tipo de materiales de apoyo: marcapáginas, pasaportes de lectura, bolsas para el alumnado infantil ("Libros que van y vienen", que facilita el traslado del libro que semanalmente las niñas y los niños llevan a sus casas para compartir un tiempo de lectura familiar y que, al tiempo extiende el lema "hora de ler" y con él, la necesidad de dedicar un tiempo diario a la lectura). Estos y otros materiales se acompañan de orientaciones de uso para el profesorado, aunque se recomienda una adaptación de los mismos a la realidad concreta de cada centro.

Especial interés tienen los dípticos que se publican con motivo del Día del Libro y que incluyen un texto literario original de algún autor o autora, quien lo cede desinteresadamente a las Bibliotecas Escolares de Galicia. Así Carlo Frabetti, Gloria Sánchez, Juan Mata, Carlos Negro, Agustín Fernández Paz, Paula Carballeira, Paco Martín y María Solar han colaborado generosamente con sus textos a la difusión del libro y la lectura. Estos materiales están también disponibles en formato electrónico a través de la página web que mantiene la Asesoría de bibliotecas escolares (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog).

En este contexto de apoyo a la biblioteca, desde Hora de ler se pueden encuadrar dos iniciativas concretas: el Proyecto E_LBE y el Proyecto Kamishibai. En ambos casos se trataba de introducir un recurso específico en la biblioteca escolar para promover la lectura en soportes diferenciados.

El Proyecto E_LBE (2012-2014) sirvió para introducir los dispositivos de lectura electrónica en las bibliotecas escolares. A través de una convocatoria específica destinada a los centros integrados en le programa de bibliotecas escolares (Plan de mellora de bibliotecas escolares), se seleccionaron un total de 115 centros, situados fundamentalmente en zonas rurales y con niveles de actividad medio-altos, a los que se enviaron lectores electrónicos, así como informaciones y pautas relacionadas con la lectura digital y para la descarga de libros electrónicos de acceso libre. Se trataba con ello de que el alumnado tuviese la oportunidad de vivir nuevas experiencias de lectura, guiadas por el profesorado, en contexto de biblioteca o

en el tiempo semanal de lectura libre dentro del horario lectivo. En 2014 se dio a conocer un informe sobre esta experiencia a partir de las valoraciones del profesorado de los centros implicados (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog/files/Informe_proxecto_ELBE.pdf)

El Proyecto Kamishibai fue un pequeño proyecto piloto para la incorporación del teatrillo japonés (kamishibai) a las bibliotecas, con el fin de que el profesorado pudiese investigar las posibilidades de esta herramienta en las actividades de fomento de la lectura y la escritura, pero también para la comunicación de los pequeños trabajos de investigación que el alumnado lleva a cabo con ayuda de la biblioteca escolar. Se enviaron kamishibais a 15 centros incluidos en el programa de bibliotecas escolares y al cabo de dos años se les pidió una valoración sobre sus posibilidades, que quedó reflejada en un breve informe (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog/files/Informe_kamishibai_14.pdf)

En ambos casos la valoración del profesorado ha sido positiva y estos pequeños proyectos han generado conocimiento que ha sido compartido a través de la página de Bibliotecas Escolares de Galicia (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog). Por otra parte, ha supuesto un estímulo para la utilización tanto del kamishibai como de los dispositivos de lectura electrónica por parte de otros centros

4. Clubs de lectura en centros de enseñanza secundaria

Una iniciativa exitosa es la convocatoria anual de ayudas para el funcionamiento de Clubs de lectura para alumnado de enseñanza secundaria y postobligatoria, que se inició en el año 2007. Durante el curso 2014/2015 tuvieron clubs de lectura un total de 228 centros públicos (lo que significa el 60% de los centros públicos gallegos que albergan estas enseñanzas), muchos de ellos con varios grupos de lectores en función de edad o intereses; un 26% de estos clubs cuentan con grupos de lectores adultos (profesorado, padres y madres, personal no docente, vecinos...). Existen también grupos de lectura mixtos en los que participan alumnado y adultos. En total, cerca de diez mil personas (alumnado, profesorado y otros adultos de la comunidad educativa) se mueven alrededor de esta iniciativa, constituyendo una auténtica "masa crítica" de lectoras y lectores que comparten su experiencia y que llevan a cabo actividades cada vez más diversas, centradas en la lectura de textos seleccionados libremente por cada uno de los grupos. Estos clubs de lectura realizan una propuesta inicial, para presentarse a la convocatoria anual de ayudas, y presentan una memoria final que es evaluada y que permite conocer el alcance de esta iniciativa.

Se trata de unir la lectura individual con la comunicación de la experiencia lectora. Leer y hablar de libros. Socializar la lectura y socializarse a través de la lectura. El profesorado valora esta fórmula como uno de los factores que contribuye a la adquisición de competencias clave, más allá de la comprensión lectora.

Las actividades que llevan a cabo los clubs de lectura son muy diversas y contemplan la lectura de textos y su comentario en sesiones colectivas; pero también realizan actividades de extensión cultural tales como encuentros con autores, visitas a librerías y bibliotecas, recitales poéticos, maratones de lectura, tertulias a partir de la versión cinematográfica de algunos títulos, representaciones teatrales, talleres de escritura creativa, meriendas literarias... Cada vez son más comunes las rutas literarias, muchas veces compartidas por clubs de dos o más centros, con la inclusión siempre de lectura de textos seleccionados previamente en función del lugar o de un autor representativo de la zona (es el caso de Celso Emilio Ferreiro y Celanova, o de Uxío Novoneyra y la sierra de O Courel, por poner un ejemplo). En estos momentos, desde la Asesoría de bibliotecas escolares se prepara un espacio web (Rutas literarias) para recoger todo este conocimiento generado por los clubs de lectura y ponerlo a disposición del conjunto de la comunidad escolar. Por otra parte, existen dos espacios web asociados a esta acción, mantenidos por la Asesoría de bibliotecas escolares: Ler en mancomún (http://lerenmancomun.blogspot.com.es), donde se recogen informaciones en relación con los clubs de lectura y se puede acceder a los blogs de los propios clubs, y Libros a eito (http://librosaeito.blogspot.com.es), un banco de libros donde se dan a conocer los lotes de libros que los centros ponen a disposición de otros clubs o bibliotecas en préstamo temporal.

Anualmente, la consellería convoca a los coordinadores de estos clubs a una "jornada de los clubs de lectura", con el fin de compartir experiencias y reflexionar, con la ayuda de expertos, sobre las posibilidades de esta fórmula para la formación de lectores, así como las dificultades que es necesario enfrentar para mejorar la lectura comprensiva o la competencia literaria de los lectores jóvenes, especialmente en estos

momentos de transición que vive la cultura escrita. Aunque en la primavera de 2012 participaron en una de estas jornadas un grupo de 150 alumnos y alumnas, con total éxito, diversas circunstancias han impedido repetir esta experiencia, que sigue siendo un reto y un deseo por cumplir. Es necesario subrayar que los clubs de lectura existen porque hay profesoras y profesores que se comprometen con su profesionalidad, su buen hacer y su tiempo personal, para que esta iniciativa sea una realidad, pues las ayudas que la administración distribuye entre los clubs de lectura van destinadas únicamente a costear la adquisición de los libros y los gastos ocasionados por las actividades realizadas.

Figura 5. Cartel da VIII Jornada de los Clubs de lectura"



En los últimos años, la Asesoría de bibliotecas escolares publica, una vez valoradas las memorias del curso anterior, la relación de títulos y autores más leídos por los clubs de lectura. A partir de esta información y a petición del profesorado que coordina los clubs de lectura en los centros, la Consellería de Cultura, Educación e O.U. dio a conocer en el mes de abril de 2015 la creación del Premio de los Clubs de lectura de ámbito educativo, que se hará entrega cada año a aquel autor gallego más leído por los clubs de lectura en el curso precedente, con ocasión de la Jornada de los Clubs de lectura. Agustín Fernández Paz recibió el Premio de los Clubs de lectura 2015, al ser el autor gallego más leído durante el curso 2013/2014 por los clubs de lectura de los centros de enseñanza secundaria de Galicia.

5. "Hora de ler", un tiempo para la lectura en las aulas

A partir de la norma educativa de 2006 (LOE) y como una de las concreciones del Proyecto Lector de centro, se ha ido generalizando la organización de un tiempo para la lectura dentro del horario lectivo, con distintas fórmulas y posibilidades, todas ellas tendentes a propiciar un acercamiento grato y eficaz del alumnado a los libros y a la lectura de distintos textos y en distintos soportes.

Los centros de primaria comenzaron a utilizar el lema de este programa, Hora de ler, para denominar a ese tiempo dedicado a la lectura, en horario lectivo. Posteriormente, y tras la difusión de las experiencias más exitosas a través de las actividades de formación del profesorado, se han ido incorporando muchos centros de enseñanza secundaria, que haciendo frente a dificultades y resistencias de distinto tipo, han ido organizando también tiempos para la lectura dentro de sus horarios semanales, siempre con muy buenos resultados según las valoraciones realizadas por los propios centros entre sus comunidades educativas, siendo los propios chicos y chicas las que reclaman la continuidad de estas actividades.

La fórmula más común es la denominada “lectura silenciosa sostenida” (L.S.S,), procedente del ámbito anglosajón, en la que todo el centro, incluidos los adultos, en un momento determinado del día realiza lectura libremente elegida, sin otra condición que el silencio y el respeto por la lectura de los otros. A esta fórmula se añaden otras en las que el profesorado programa lecturas más o menos guiadas, lecturas dramatizadas, lectura expresiva, conversaciones sobre lo leído, etc.

6. Valoración de resultados

Al menos los centros que participan en el programa de bibliotecas (un 50% aproximadamente de los centros públicos gallegos), y en la convocatoria de clubs de lectura, realizan de forma preceptiva memorias de sus actuaciones y una valoración exhaustiva de las actividades de fomento de la lectura que llevan a cabo, lo que permite conocer, a través del seguimiento de estos programas, el alcance de las diferentes iniciativas en el conjunto de la comunidad escolar.

Desde la Asesoría de bibliotecas escolares se realiza un esfuerzo por difundir prácticas de excelencia que se observan en los centros, a través de los espacios web que mantiene pero, especialmente, a través de las actividades de formación específicas del programa de bibliotecas escolares (y otras de la red de formación del profesorado), lo que ha permitido una amplia extensión de las diferentes propuestas. Por otra parte, la existencia de un profesorado motivado, experimentado, formado y comprometido profesionalmente con la lectura, es la clave fundamental para que estas iniciativas surgidas desde la administración educativa (a través de personas con experiencia en el ámbito educativo y de la lectura), encuentren eco en los centros.

La lectura (y los libros) tienen una presencia muy significativa en los centros escolares desde la implantación de los Proyectos lectores de centro, una de las bases de Hora de ler. Los materiales elaborados para la visibilización de la biblioteca y de sus recursos configura un paisaje común, alegre y colorista, en todos los centros educativos gallegos. Hora de ler es, también, una marca de calidad en relación con la lectura con la que el alumnado se siente vinculado.

Las propuestas y materiales de Hora de ler , así como las actividades de formación permanente del profesorado en este ámbito, han generado una dinámica de atención a la lectura en los centros que conecta con las propuestas de estudios y recomendaciones internacionales en materia de lectura.

Los resultados del Informe PISA 2012 avalan las actuaciones de la consellería en este ámbito. La puntuación conseguido por el alumnado gallego en competencia lectora (499) es superior a la media europea (489), a la media española (488) y a la media de los países de la OCDE (496).

7. A modo de conclusión

El programa tiene una gran receptividad en los centros educativos. El profesorado se siente acompañado en su esfuerzo a favor de la lectura y en la consecución de competencias lectoras. Los proyectos lectores de centro y las iniciativas de Hora de ler han fijado un modelo de actividades sistematizadas, de actividades de calidad, con una progresiva implicación del profesorado de todas las áreas de aprendizaje y la inclusión, también progresiva, de las familias en la labor de construir lectores competentes.

La incorporación de la lectura digital a la vida cotidiana de los centros es un reto para el profesorado y también para las administraciones educativas, que deben facilitar el acceso de las bibliotecas escolares a las plataformas de libro digital (o cualquier otra forma sostenible), hasta el momento un tema por resolver; como está también por resolver la estabilidad de estas bibliotecas, asegurando los recursos humanos y materiales indispensables para que puedan ejercer las importantes funciones que le corresponden en el sistema educativo y en la vida pedagógica de los centros.

Los nuevos retos de la lectura, entendida como alfabetización múltiple, y las características propias de la cultura escrita en la sociedad de la información, exigen una urgente actualización de la formación inicial y permanente del profesorado, pero también se hace imprescindible la inclusión de un módulo específico en la formación permanente de colectivos como los equipos directivos y los servicios de inspección, cuyo papel es crucial para que se puedan abordar los cambios necesarios en los centros.

Son también fundamentales los recursos materiales al servicio de la lectura. Hora de ler ha demostrado que cuando estos recursos se ponen al servicio las necesidades de los lectores se producen avances, pero como ya es conocido, los beneficios de los programas de lectura sólo se pueden conocer tras un periodo sostenido en el tiempo, con la continuidad y la sistematización que ello conlleva. En la evolución de las alumnas y los alumnos como lectores competentes influyen muchas variables pero, sin duda, todas estas acciones contribuirán a que vivan la lectura como algo habitual y necesario para construirse como personas y para avanzar como ciudadanos activos, también como lectores conscientes de la importancia de esta actividad en su vida social, académica y personal.

Para la construcción de la sociedad lectora se hace preciso movilizar recursos y voluntades que permitan a toda la población, desde lo más próximo como es el ámbito escolar, acceder a los instrumentos culturales, apropiarse de ellos, compartir experiencia, pensar, hacer y soñar juntos.

Finalmente, este programa supone el desarrollo de políticas públicas al servicio de una mayor presencia de los recursos culturales y de la lectura en el entorno del alumnado y de sus familias, en los centros educativos y en el conjunto de la comunidad escolar. Es un programa pionero en la incorporación de tiempo para la lectura libre en horario lectivo y todas sus acciones están diseñadas para que el alumnado adquiera mayor competencia comunicativa, en todos sus aspectos, mayor autonomía en el acceso a la lectura y a la cultura en general y mayor vínculo con la lectura. Es un programa que consigue involucrar a las familias alrededor de las bibliotecas escolares de los centros y de sus actividades.

Referencias Bibliográficas

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2011). La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf

Comisión Europea. (2012). EU High Level Group of Experts on Literacy. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/reports/literacy_en.pdf

Consejo de la Unión Europea. (2012). Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Texto consolidado, última modificación el 29 de julio 2015 (2015). Boletin oficial del estado, 106. Recuperado de http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Ministerio de Educación. (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Madrid: Comisión Técnica de bibliotecas escolares. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/Marcoreferenciabescolares.pdf

Novoa, C. (2010). Construyendo sociedad lectora. Clubs de lectura en centros de enseñanza secundaria de Galicia. Libro abierto, 40. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/libro-abierto-40-abril/mayo-2010/-/noticia/detalle/construyendo-sociedad-lectora-clubs-de-lectura-en-centros-de-ensenanza-secundaria-de-galicia [consulta: 18/09/2015]

---

[1] Hora de leer (en este documento se utilizará siempre el lema en su original en gallego)

Hábitos de lectura para las competencias en información y alfabetización en información en bibliotecas escolares de Puerto Rico

Karen Denise Centeno Casillas, MIS

Bibliotecaria, Departamento de Educación de Puerto Rico

Profesora Adjunta, Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de Información,Universidad de Puerto Rico

karen.centeno@gmail.com

Resumen

Es de consenso general que las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación han transformado la manera en que los jóvenes aprenden e interactúan. La sociedad del presente y del futuro requiere que éstos posean las habilidades lectoras y las competencias para utilizar la información de manera efectiva en un contexto globalizado y complejo. Desde el nivel escolar, los estudiantes deben adquirir estas competencias para ingresar a la vida universitaria equipados, para hacer de esta experiencia de aprendizaje una amplia y profunda. Los que no las desarrollen podrían tener el riesgo de no completar sus estudios en el nivel de educación superior y quedar excluidos de la sociedad digital o terminar sin haber alcanzado un pleno desarrollo de competencias. Siendo la transición de la escuela secundaria a la universidad un momento trascendental en la vida de un estudiante, se espera que éste pueda acceder, manejar y utilizar efectivamente la información. Este trabajo parte de una investigación en proceso en la que se analiza el comportamiento informacional y los hábitos de lectura digital entre jóvenes que se preparan para su ingreso a las universidades en Puerto Rico. No existen suficientes investigaciones que aborden las competencias de información y la lectura en este grupo de alumnos. Este trabajo hace un análisis bibliográfico de la lectura digital y de las competencias de información como parte de la alfabetización en información. Se propone la biblioteca escolar como el espacio idóneo para la formación de los hábitos lectores y las competencias de información en el aprovechamiento académico estudiantil.

Palabras Clave: Bibliotecas escolares; Prácticas bibliotecarias; Lectura digital; Competencias de información; Alfabetización en información.

Abstract

It is generally agreed that the new technologies of information and communication have transformed the way

young people learn and interact. The society of the present and the foreseeable future requires that they possess the literacy skills and competencies to use information effectively in a globalized and complex context. Students should begin to acquire these skills at the school level so they can enter higher education equipped to make this a broad and deep learning experience. Those who do not possess them are at risk of not only not completing their studies at the higher education level but also be excluded from the digital society or not being able of reaching their full development of critical skills. The transition from high school to college is a landmark in the life of a student. It is currently expected that first year students are able to access, manage and use information effectively. This work is based on an ongoing investigation in which the information behavior and habits of digital reading among young people preparing for university studies in Puerto Rico is analyzed. There is insufficient documentary evidence of research to address the digital reading and information skills of this group of students. This paper makes a literature review of reading in digital format, and the information competencies as an essential aspect of information literacy. The school library is proposed as an ideal space for the formation of reading habits and information skills on student achievement.

Keywords: School libraries; Library practices; Digital reading; Information competencies; Information literacy.

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral en proceso; tiene como objetivo principal analizar el nivel de desarrollo de competencias de información y competencias lectoras digitales en estudiantes que inician el primer año de estudios universitarios en Puerto Rico. Se propone un acercamiento unificado al desarrollo de las competencias en información que abarque estas y las competencias de lectura digital, como parte integral del proceso de enseñanza en todos los niveles educativos. Ser parte de la Sociedad de la Información y del Conocimiento requiere de los ciudadanos interactuar con cantidades inmanejables de información, que demandan habilidades de selección, evaluación y su utilización (Palfrey y Gasser, 2008). Desde el nivel escolar, los estudiantes deben prepararse para tener una participación plena y democrática en una sociedad digital.

Esta presentación comienza con un análisis de los educandos en la sociedad digital y la transformación del proceso educativo por medio de las herramientas tecnológicas. La segunda parte establece la importancia de que los jóvenes desarrollen nuevas competencias en el manejo de la información para su participación efectiva de estudios superiores. Se presentan datos de los estudiantes en el contexto escolar y universitario en Puerto Rico. La tercera parte discute la lectura digital, la importancia de la comprensión lectora, las pruebas PISA y su administración en Puerto Rico. Finalmente compartimos algunas observaciones en torno a la importancia de las competencias de información y la comprensión lectora desde el espacio de la biblioteca escolar.

2. Los Jóvenes en la Era Digital

Las generaciones actuales han desarrollado nuevas formas para desenvolverse en una sociedad digital. Varios autores reconocen a los jóvenes que han tenido acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como un grupo diferente a sus generaciones anteriores. Son jóvenes que pueden tener una capacidad diferente debido a la exposición y utilización continua de la tecnología.

Tapscott (1998) denominó a aquellos nacidos luego del año 1982 como “generación net”. Prensky (2001) por su parte denomina “nativos digitales” a aquellos que han nacido en la “era digital” interactuando continuamente con estas tecnologías. Palfrey y Gasser (2008) acogen el término “nativos digitales” para los nacidos después de 1980 quienes tienen el acceso y las destrezas para utilizar las herramientas digitales en redes. Rosen (2011) distingue a los “Millennials” o “iGeneration” como los nacidos a partir de la década de 1990 y quienes se caracterizan por realizar varias tareas a la vez, un uso intenso de aparatos y aplicaciones

tecnológicas, además de la comunicación utilizando los medios sociales.

De acuerdo con Siemens (2010), esta generación, en su proceso de aprendizaje, hace uso de redes para conectar "nodos" de información y crear nuevos contenidos. Los aprendices manejan información, crean y participan activamente junto a otros aprendices, en entornos virtuales e informales. Los sistemas educativos compiten por adaptarse a una nueva realidad donde los estudiantes aprenden a través de estos medios que ya no son los espacios tradicionales. En el aprendizaje así concebido:

> "el educador se convierte en apoyo (no en centro), el contenido no es tan importante como las conexiones, los aprendices encuentran valor en las perspectivas agregadas o combinadas, los aprendices se convierten en creadores de contenidos, y el aprendizaje es continuo, exploratorio y sostenido (no controlado ni filtrado por un solo agente)". (p. 44)

Los alumnos, desde el nivel primario a la universidad, necesitan desarrollar competencias que les faciliten insertarse en la sociedad digital. Las bibliotecas, asumiendo esta función transformadora mantienen su vigencia. Como centro de integración en el proceso de aprendizaje, la biblioteca escolar ejerce un rol protagónico para proveer acceso a recursos de información variados, apoyar el proceso educativo mediante la enseñanza de las competencias de información y las competencias lectoras.

2.1. Los estudiantes desde el nivel escolar a la Universidad

Considerando que esta generación se comporta de manera diferente a generaciones anteriores, es de gran trascendencia que los sistemas educativos se adapten a la realidad digital. Las TIC han mediado en la mayoría de los aspectos de la vida de los nacidos en esta era. Aun cuando los alumnos utilizan una variedad de herramientas para crear, utilizar y compartir información que acceden, no significa que tengan la capacidad de apropiarse de ella. McClure y Purdue (2013) postulan que los jóvenes escriben y leen, más que las generaciones anteriores. Al encontrarse inmersos en el mundo digital, ellos entienden la información textual de manera diferente. Estos investigadores afirman que la manera en que los jóvenes manejan y crean información afecta distintos aspectos de sus vidas, incluyendo la vida académica (p.1-2). Es por esto que la escuela, en el proceso de enseñanza, debe incorporar los cambios particulares de esta generación.

Aunque los jóvenes demuestran rapidez y flexibilidad en el manejo de aplicaciones y dispositivos digitales, Monereo (2009) establece que al realizar tareas escolares estos presentan dificultades como acceder y seleccionar información, distinguir la fiabilidad de las fuentes, distracción ante el uso simultáneo de distintos medios, filtrado apropiado de la información así como inconvenientes para la colaboración grupal y la gestión del tiempo. Asimismo Silva (2013) expone el reto de los estudiantes para localizar y recuperar recursos confiables, citar apropiadamente, incluir documentación, diferenciar entre fuentes primarias y secundarias, articular la autoridad y la parcialidad de las fuentes, así como evitar el plagio. Por lo tanto, en la era digital, las competencias de información siguen siendo vitales para acceder, evaluar e integrar recursos electrónicos (p.162).

Si el tratamiento de información en los distintos medios será parte de su vida cotidiana, personal, académica y profesional, es necesario que desde el nivel escolar interactúen efectivamente con la información. La lectura, aspecto esencial en el proceso educativo también ha sido transformada por las tecnologías. Los alumnos leen y manejan información en redes sociales, se comunican por mensajes de texto desde aparatos móviles, crean páginas webs, blogs o colaboran en diversos medios en línea. La interacción social requiere tanto de destrezas tecnológicas, de lectura y redacción de textos.

El informe The NMC Horizon Report 2015 K-12 Edition, plantea el cambio del paradigma de la sala de clase tradicional a enfoques innovadores centrados en el estudiante, quien pasa de consumidor a creador de contenidos. Las tecnologías y herramientas en línea permiten que la información se desarrolle y se distribuya en mayor magnitud, lo que provocará nuevos retos respecto a la información, como los derechos de propiedad intelectual. Y es que el espacio digital requiere de otras alfabetizaciones para aprender a vivir en "sociedad".

2.2. El contexto escolar en Puerto Rico

Aunque la revisión de literatura consultada evidencia estudios en el nivel de enseñanza escolar puertorriqueño, son muy pocos los estudios relacionados al desarrollo de las competencias de información y las competencias lectoras digitales. En Puerto Rico, el sistema educativo ha realizado innumerables esfuerzos para facilitar el acceso a la información e integración de la tecnología con el fin de lograr excelencia académica y que más estudiantes accedan a estudios superiores. Muestra de esto es el requerimiento del Departamento de Educación de Puerto Rico del exigir el grado de Maestría en Ciencias de Información o Bibliotecología para gerenciar una biblioteca escolar. Esto coloca personal profesional para laborar las bibliotecas en el sistema escolar público.

Aunque existe una tradición de bibliotecas escolares desde principios del siglo pasado y la actual Ley Orgánica de Educación de Puerto Rico describe al maestro bibliotecario como parte del personal docente, no está establecido por ley que cada escuela deba contar con una biblioteca. La realidad es que no todas las escuelas, en especial las de nivel primario, cuentan con una biblioteca en su plantel. Puerto Rico tampoco cuenta con un plan de lectura nacional como parte de su política cultural.

Las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) [1] administradas en Puerto Rico buscan medir el progreso académico de los alumnos en las materias de español, inglés, matemática y ciencia. El resultado de estas es uno de los criterios de la ley de educación de Estados Unidos No Child Left Behind para determinar la efectividad de las escuelas públicas en la isla. Desde que se implantó la ley en la primera década de los 2000, no ha sido posible que los estudiantes logren los niveles de ejecución esperados en las distintas materias. Alrededor de un 90% de las escuelas de la isla no alcanzan los niveles de progreso requeridos por ley. La Tabla No. 1 muestra el porciento de estudiantes que no lograron dominar la prueba entre los años 2011 al 2014 [2]:

Tabla 1. Porcentaje de alumnos que no alcanzaron los niveles esperados en las áreas de Español, Inglés, Matemáticas y Ciencias en las Pruebas de Aprovechamiento Académico (PPAA) durante los años 2010 al 2014.

Año Escolar	Español	Inglés	Matemática	Ciencia
2011-2012	54%	57%	71%	54%
2012-2013	51%	57%	71%	52%
2013-2014	54%	59%	70%	54%

Datos obtenidos de la página web: http://derechoalaeducacion.senado.pr.gov/EstadisticasPorIsla.aspx

Por otro lado, el documento Perfil del Estudiante: nuevo desafío para la educación puertorriqueña, define cinco competencias que el alumno debe haber adquirido al terminar su educación secundaria: como aprendiz, como miembro activo de diversas comunidades, como comunicador efectivo, como emprendedor y como ser ético. . Se otorga énfasis al pensamiento crítico, el uso de la tecnología para interactuar con la información y al reconocimiento del aprendizaje como proceso continuo y de autoevaluación. Aunque este enfoque incluye competencias sumamente necesarias, no se observa énfasis a la creación de nuevo conocimiento mediante la colaboración en línea y reconocimiento del espacio digital como una modalidad de interacción social. Sobre la comprensión de textos, no se mencionan los distintos formatos y posibilidades del lector como colaborador.

Quintero (2011), describe un estudio donde se examinan las características que comparten un grupo de ocho escuelas públicas de Puerto Rico consideradas como exitosas académicamente. El estudio sostiene que la escuela debe fomentar la enseñanza interactiva, contar con un currículo creativo e innovador y desarrollar una variedad de actividades extracurriculares. El estudio destaca la importancia de la colaboración entre el maestro y el bibliotecario para atender las necesidades académicas de los estudiantes. Se recomienda la implantación de estrategias dinámicas y de interés para los alumnos, particularmente, la integración de la

tecnología y el uso de la biblioteca.

Asimismo, la Fundación SM (2013) examina el impacto de la tecnología en escuelas de Puerto Rico. Los resultados revelaron la preferencia de los alumnos a una mayor integración tecnológica y el uso de dispositivos como el celular en la sala de clase. La mayoría de los entrevistados afirmaron que encuentran "fácilmente" la información al realizar búsquedas en el Internet aunque los autores aclaran que el estudio no evaluó la calidad de la misma. La disposición mostrada por los jóvenes de incorporar herramientas tecnológicas contrasta con los enfoques de enseñanza tradicionales que se mantienen aun cuando los docentes reconocen las posibilidades que ofrece la tecnología al aprendizaje (p.62). Aunque la investigación ausculta el acceso a libros digitales, no se observa que alguna de las preguntas de investigación esté dirigida a la lectura digital. Igualmente no se refiere a la biblioteca como espacio que cuenta con los recursos de información, recursos humanos y medios tecnológicos para apoyar la enseñanza.

Sobre el desarrollo de las competencias de información, Sánchez-Lugo y Centeno-Casillas (2014a) evaluaron las estrategias de integración en bibliotecas de un grupo de escuelas de alto rendimiento académico en Puerto Rico. La mayoría de los entrevistados informaron como estrategia principal el desarrollo de actividades de aprecio por la lectura. El equipo investigador encontró que: "éste énfasis revela una concepción limitada del concepto de competencias informativas ya que resulto evidente la importancia de la lectura y los recursos de información impresos frente al desarrollo de las capacidades de análisis y aplicación de los saberes generados a partir de dicha lectura" (p. 42). Se podría añadir en este sentido la importancia de la lectura no sólo a recursos de información impresos, sino en cualquier soporte, incluyendo el formato digital.

Por otra parte, Sánchez-Lugo y Centeno-Casillas (2014b) analizaron un grupo de escuelas públicas que a pesar de no contar con una biblioteca, los alumnos han alcanzado una alta puntuación en las pruebas estandarizadas. El estudio evidenció que los estudiantes mantienen altas puntuaciones en las pruebas, parcialmente debido a la colaboración y a iniciativas de los planteles que incluyen la integración de las TIC y de la comunidad. En estas escuelas no se evidenció la enseñanza de las competencias de información y los entrevistados demostraron el deseo y la necesidad de contar con el apoyo de una biblioteca en sus planteles.

En fin, a pesar de los innumerables esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad del sistema escolar en Puerto Rico, todavía falta mucho trabajo por realizar. Es necesario atender el desarrollo de la comprensión lectora digital en Puerto Rico. La integración de tecnologías requiere mucho más que utilizar herramientas, aplicaciones o equipos en el proceso educativo. Conlleva una transformación que incorpore nuevos estilos y escenarios de aprendizaje, un mayor énfasis en la colaboración, el trabajo en equipo y una mejor comunicación entre los alumnos y los docentes.

2.3. El nivel universitario en Puerto Rico

En el nivel universitario, aunque limitado si se ha estudiado el tema de las CI y su integración al currículo. Maysonet-Rodríguez y Morales de Jesús (2012) documentaron un proyecto de competencias de información diseñado para estudiantes de primer año en la Facultad de Estudios Generales, de la Universidad de Puerto Rico-Rio Piedras. Se tomó como base los estándares de ACRL para el diseño de las actividades integradas a cursos específicos en la que profesores y bibliotecarios mantuvieron una estrecha colaboración. Los resultados indican que los alumnos participantes obtuvieron mejores calificaciones que aquellos que tomaron los mismos cursos en años anteriores cuando el proyecto no había sido diseñado.

Otro estudio dirigido a jóvenes de primer año de universidad es el realizado por Sánchez-Lugo y Domínguez-Flores, (2013) para documentar el uso de equipos móviles en tareas académicas. Los autores destacan la falta de mayor documentación en Puerto Rico sobre el tema de la integración de la tecnología en la educación. Entre los resultados se identifican los teléfonos inteligentes y los celulares como algunos de los dispositivos más utilizados. Aunque los jóvenes acceden con frecuencia el catálogo de la biblioteca, expresaron su preferencia en utilizar buscadores para acceder información académica en vez de las bases de datos suscritas por la universidad. Igualmente se establece el uso de los aparatos para comunicarse con compañeros de clase, pero no de igual manera para contactar a profesores y bibliotecarios. Esta investigación representa una de las primeras gestiones encaminadas a documentar las preferencias de uso de tecnologías

móviles en el contexto de la educación superior en Puerto Rico, aunque no se contempla la lectura digital.

3. La lectura digital

La lectura significa mucho más que la decodificación de un texto. Leer conlleva procesos de análisis crítico de la información que se obtiene en los distintos medios, la selección, el análisis y la evaluación de los contenidos. En la lectura digital, además de texto, se incluye información en diferentes formatos como imágenes, animaciones en movimiento y sonidos (Lamb, 2011). Las posibilidades de otros formatos podrían seguir añadiéndose a medida que las tecnologías continúen evolucionando.

Ante el surgimiento de nuevas tendencias, el individuo necesitará de competencias que le permitan adaptarse a los cambios. Para aquellos jóvenes que ingresan a la universidad, será necesario acceder, evaluar y utilizar información de manera eficiente como parte de sus actividades académicas. La comprensión lectora seguirá siendo esencial en el manejo de la información, tanto impresa como digital. La UNESCO ha dado gran énfasis a los beneficios que tienen los dispositivos móviles para que la lectura sea posible aún en lugares remotos. El acceso a textos en línea a través del Internet permite que grandes repositorios sean fáciles de usar y navegar. Los teléfonos se aprecian como alternativa inmediata para brindar acceso a textos, en especial, entre aquellos menos favorecidos. (West & Ei, 2014)

Incluso en sociedades más aventajadas se ha visto una inclinación a la utilización de los dispositivos móviles para la lectura en formato digital. En Estados Unidos, el Pew Research Center muestra un aumento en la adquisición y lectura de libros digitales, de un 21% en el 2012 a un 28% en el 2014. (Rainie et al, 2012; Pew Research, 2014) En España igualmente, hubo un aumento significativo en la lectura de libros digitales entre 2010 y 2012 de un 5.3% a un 11.7% en personas que reportan haber leído un libro en los pasados tres meses anteriores. El informe sostiene que "la lectura digital se irá trasladando con el tiempo del ordenador a dispositivos móviles ya que ofrecen mayores facilidades para leer en cualquier sitio...". (Observatorio de la lectura y el Libro, 2015)

Entre la lectura impresa y digital existen diferencias significativas. Sobre las formas de leer profesionalmente, los lectores del siglo XX se identifican con modos de lectura tradicional como la lectura silenciosa, individual, olvidándose otro tipo de prácticas de lecturas como la lectura en voz alta y colectiva. La lectura en pantalla y la adaptación al nuevo soporte, se desarrolla rápida o lentamente como en el proceso de introducción de cualquier tecnología, donde no todo queda claro por lo que provoca resistencias y donde es necesario intervenir para evitar nuevas desigualdades. (Chartier & Rodríguez de las Heras, 2001)

En el contexto de la lectura digital, Rodríguez de las Heras (2010) postula que un texto se puede "preservar, conservar y transmitir" de "manera oral, por escrito y en la Red". El autor establece que son "formas distintas de tratar el texto y de leer cuando cambia el soporte de la escritura (papel o soporte digital), el espacio de lectura (página o pantalla) y el artefacto de lectura (libro códice o instrumento electrónico)". A diferencia del texto impreso, el soporte digital tiene una mayor capacidad para acomodar el texto, acceso a cualquier punto rápidamente, mayor capacidad de difusión y no tiene que estar reunido en un mismo lugar, pues es el acto de lectura lo que lo reúne. El lector puede guiarse por las indicaciones del autor, escoger el orden de lo que desea leer o acceder partes específicas del documento. Sostiene que, hasta el momento, el soporte digital ha imitado la lectura en papel por lo que es necesario crear nuevas alternativas para insertar el texto y el desarrollo de otros tipos de dispositivos. Además de texto, las obras en este espacio pueden integrar imágenes estáticas, en movimiento, videos y sonidos. (Rodríguez de las Heras, 2010).

El formato digital permite la discusión y creación de textos y obras de manera colaborativa. Este conjunto de particularidades son opciones que las bibliotecas escolares pueden aprovechar para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, además de competencias tecnológicas y el manejo de la información.

3.1 La lectura Digital y las pruebas PISA

Las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), es un sistema de medición internacional en las áreas de

lectura, matemáticas y ciencia que evalúa los conocimientos y habilidades de jóvenes de 15 años de edad. La prueba busca conocer cómo pueden aplicar lo aprendido a situaciones de la vida diaria.

De acuerdo con esta prueba, la competencia lectora se define "como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad" (Instituto de Evaluación, 2010). Más allá de entender lo que se lee, la prueba mide la capacidad del estudiante de reflexionar e interpretar tomando como base su contexto y experiencias propias. Igualmente se le otorga importancia a la motivación y el interés de la persona por la lectura.

En el año 2009, la prueba PISA estuvo enfocada específicamente en el área de la comprensión lectora. Por primera ocasión se incorpora la evaluación de la lectura de textos electrónicos. Una de las ventajas de la prueba es el análisis de las diferencias entre la lectura impresa y digital así como el impacto de los textos digitales en la comprensión lectora. Algunas de las características de los textos electrónicos incluye "las ventanas dinámicas, las redes, los hipertextos, los hipervínculos, la realidad aumentada y las redes sociales como forma de comunicación" (Instituto de Evaluación, 2011).

3.2. Las pruebas PISA en Puerto Rico

En Puerto Rico durante el año 2012 se administró por primera vez las pruebas PISA a modo de proyecto piloto. Los resultados para Puerto Rico se presentaron del promedio obtenido por los estudiantes, comparado al obtenido por tres grupos principales: los países miembros de la OECD, los países participantes de Latinoamérica y el de Estados Unidos. Como se puede observar en la Tabla No. 2, en el área de lectura la puntuación promedio de los alumnos de Puerto Rico fue menor a la de sus pares en los países de la OCDE y Latinoamérica. Incluso se observó una puntuación menor comparada a países como Estados Unidos y España. La administración de la prueba en Puerto Rico no tuvo como énfasis la lectura digital, por lo que no se cuenta con evidencia documental en este aspecto.

Tabla 2. Puntuación promedios de los estudiantes en lectura de las Pruebas PISA, 2012. (Katsberg, et al, 2014)

Países	Puntuación promedio en Comprensión Lectora
Países Miembros OCDE	496
Países Latinoamericanos	414
España	488
Puerto Rico	404

Estados Unidos	498

3.3. Competencias de información y lectura digital

Entre las definiciones clásicas de alfabetización en información, la American Library Association (ALA) y la American College and Research Libraries (ACRL) de Estados Unidos la definen como la capacidad para "reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida" (ACRL, 2000). Por otro lado, el Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) sostiene que la "alfabetización en información es saber cuándo y por qué necesitas información, donde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética". (Abell, et al, 2004) Cuando el estudiante llega al nivel universitario necesita de estas habilidades para realizar efectivamente sus tareas académicas. Aquellos que han tenido una formación en el manejo y uso de la información desde el nivel escolar pueden tener mayores posibilidades de éxito en el nivel de educación superior.

La alfabetización en información tiene entre sus objetivos generar conocimientos, habilidades y aptitudes para utilizar la información adecuadamente. Según Marzal, Parra y Colmenero (2011), la alfabetización en información se destaca como competencia clave para la excelencia académica en los distintos niveles educativos. Los autores sostienen que los programas de alfabetización en información deben implantarse desde la biblioteca escolar, evaluando su efectividad al medir las competencias adquiridas por los alumnos así como la calidad de la enseñanza de los centros educativos.

Mackey y Jacobson (2014) postulan que las definiciones actuales de alfabetización en información no contemplan los cambios que las tecnologías sociales actuales demandan. Interactuar en los espacios en línea conlleva destrezas de pensamiento crítico y de reflexión como productores, colaboradores y distribuidores de información. Se requiere que:

> "la persona entienda sus fortalezas y áreas de necesidad y que pueda tomar decisiones respecto a su aprendizaje. La habilidad para auto evaluar críticamente las distintas competencias y reconocer su propia necesidad de competencias integradas en los ambientes actuales de información es considerado como Meta-alfabetización". (Mackey & Jacobson, 2014)

Sin duda, ser competente en el acceso a la información y los contenidos exige nuevas y múltiples alfabetizaciones. Marzal (2009) establece tres dimensiones para aplicar las competencias de información: competencias para la gestión de contenidos en la web que requiere lectura y escritura digital, competencias en la edición cooperativa (para diseminación del conocimiento ética y solidariamente, y competencia para evaluar y autoevaluar contenidos que lleven a la generación del conocimiento (p.193).

Por lo tanto, la Alfabetización en Información promueve el acceso a la información y la inclusión social dentro del entorno digital. Es preciso que se incorpore la colaboración que las tecnologías permiten en el contexto educativo, tomando en cuenta este espacio para desarrollar nuevas habilidades de lectura y pensamiento crítico y destrezas cognitivas. La biblioteca escolar puede ser el espacio idóneo para la implantación de programas que contemplen estos nuevos enfoques educativos.

4. Conclusiones

La biblioteca escolar debe ser un espacio de conexión entre estudiantes y la información. La integración de actividades que fomenten el desarrollo de las competencias de información y la comprensión lectora deben diseñarse tomando en cuenta las necesidades de los alumnos. Estas actividades no deben ser aisladas, sino que deben darse articuladas con los contenidos académicos. La biblioteca escolar, como centro de recursos, provee un espacio común entre las distintas áreas del conocimiento. El verdadero aprendizaje se

recursos, provee un espacio común entre las distintas áreas del conocimiento. El verdadero aprendizaje se logra cuando la información se conecta y se aplica el conocimiento a situaciones de la vida real. Debido a la superabundancia de la información, es preciso desarrollar destrezas sociales para compartir saberes y colaborar junto a otras personas. Estas habilidades, aptitudes y competencias deben y pueden explorarse desde la biblioteca escolar.

Para interactuar en nuestra sociedad, los estudiantes requieren de competencias y habilidades lectoras digitales para interactuar con la información. La enseñanza de estas competencias debe integrar los beneficios de las nuevas tecnologías dando lugar a la creatividad, la colaboración y la innovación de nuestros jóvenes. Aparte de competencias tecnológicas, los alumnos precisan actividades que desarrollen su cognición y reflexión para adaptarse a los cambios del mundo digital. Es de esta manera que se promueve un verdadero aprendizaje a lo largo de la vida. El uso de las tecnologías por sí solas y el acceso a información no sustituyen la función docente de la biblioteca mediante la integración de las competencias de información y las competencias lectoras en el currículo escolar. La biblioteca escolar es parte integral de la formación académica, individual y social de los jóvenes por lo que podrán contar con las habilidades para utilizar efectivamente la información.

En la educación superior, asociaciones profesionales y agencias acreditadoras, reconocen la función de la biblioteca como parte de la vida académica. Se establecen estándares y expectativas de modo que un individuo, al culminar sus estudios, cuente con las competencias requeridas en su profesión. Desde el nivel escolar, las bibliotecas deben formar parte de la experiencia educativa de los estudiantes. Asimismo, las bibliotecas deben contar con un profesional en información que apoye al maestro de la sala de clase integrando las competencias de información y promoviendo la comprensión lectora en el contexto digital. De esta manera, las bibliotecas escolares y universitarias, podrían establecer espacios de trabajo común para afrontar los retos educativos actuales con relación a la información. Desde distintos contextos y niveles de complejidad, ambas unidades de información tienen objetivos comunes y se complementan. Sería ideal establecer alianzas de colaboración entre ambas unidades de información para una mejor transición del estudiante del nivel escolar a la vida universitaria.

En Puerto Rico, queda mucho por hacer e investigar. A partir de la literatura consultada se observa que no existen suficientes investigaciones sobre competencias de información y lectura digital así como el impacto de la biblioteca escolar en el proceso educativo. Es preciso documentar el comportamiento informativo y lector de los estudiantes de nuevo ingreso universitario y las limitaciones que confrontan para así desarrollar estrategias de apoyo en su formación académica. Debido a que no se cuenta con documentación sobre este tema, la presente investigación estaría abriendo el terreno para llevarlo a otro nivel. Es una cuestión más allá de acceso a tecnologías y a contenidos, es cuestión de apropiar a nuestros alumnos con la información, con las habilidades lectoras necesarias para su plena participación en un mundo globalizado y conectado.

Referencias bibliográficas

Abell, A. et al. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 41(77), pp. 79-84. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf

Association for Colleges and Research Libraries. (2000). Information literacy competency standards for higher education. Recuperado de: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf

Chartier, R., y Rodríguez de las Heras, A. (2001). El futuro del libro y el libro del futuro. Una conversación entre Roger Chartier y Antonio Rodríguez de las Heras. Litterae, Cuadernos sobre Cultura Escrita, 1, 11-40.

Gobierno de Puerto Rico. (1999). Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico. Número

http://www.lexjuris.com/LEXMATE/educacion/lexeducacion%201999.htm

Kachel, D. E., y Graduate students of LSC 5530, School Library Advocacy, spring 2011, Mansfield University. (2013). School library research summarized: A graduate class project. Rev. Ed. School Library & Information Technologies Department, Mansfield University, Mansfield, PA. Recuperado de http://sl-it.mansfield.edu/upload/MU-LibAdvoBklt2013.pdf

Katsberg, D. et al. (2014). Performance of Puerto Rico 15-year-old students in mathematics, science, and reading literacy in an international context. (Draft). Recuperado de: http://abrepr.org/sites/default/files/PISA%20Draft.pdf

Lamb, A. (2011). Reading redefined for a transmedia universe. Learning & Leading with Technology, 39(3), 12-17.

Mackey, T. y Jacobson, T. (2014). Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners. Chicago: Neil-Schuman

Marzal, M.A. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. Investigación bibliotecológica (Revista de CUIB), 23(47), 129-160.

Marzal, M.A., Parra, P. y Colmenero, M.J. (2011). La medición de impacto y evaluación de programas de alfabetización en información para bibliotecas escolares. Revista Española de Documentación Científica, 34(2) 190-211.

Maysonet Rodríguez, A.E. y Morales de Jesús, R. (2012). Proyecto de integración de competencias de información al currículo de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, inicio de una relación inter-facultativa, creación de una comunidad. Simbiosis 9(1).

McClure, R. (2013). Min(d)ing the gap: Research on the information behaviors of nextgen students. En The Digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students (19-40). New Jersey: Information Today Inc.

McClure, R. y Purdy, J.P. (2013). Understanding the nextgen reasearcher. En The Digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students (1-15). New Jersey: Information Today Inc.

Monereo Font, C. (2009). Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse. Aula de innovación educativa. No. 181, 9-12.

Observatorio de la Lectura y el Libro. (2015). El sector del libro en España 2013-2015: Abril 2015. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Palfrey, J. G., y Gasser, U. (2008). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books.

Pew Research Center. (2014). Reading Rises as Device Ownership Jumps. Recuperado de http://pewinternet.org/Reports/2014/E-Reading-Update.aspx

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Quintero, A.H. (2011). Características que comparte un grupo de escuelas exitosas en Puerto Rico: estudiantes, maestros, directores y personal escolar hablan de sus escuelas. Fundación Flamboyán. Recuperado de http://flamboyanfoundation.org/d/Caracteristicas_que_Comparte_un_Grupo_de_Escuelas_Exitosas_en_Puerto_I Resumen_Ejecutivo.pdf

Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M., y Brenner, J. (2012). The Rise of E-Reading. Pew Internet & American Life Project.

& American Life Project.

Rodríguez de las Heras, A. (2010). El libro de arena: transformaciones de la escritura y la lectura. En El eBook y otras pantallas: Nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura: 18as Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares 27, 28 y 29 de mayo de 2010. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Sánchez-Lugo y Centeno-Casillas, K. (2014a). Las tecnologías de la información y comunicación en sustitución de la biblioteca escolar para atender las necesidades y competencias de información en escuelas de Puerto Rico: limitaciones y aprendizajes. Revista Bibliotecas, 32 (2), 1-15.

Sánchez-Lugo y Centeno-Casillas, K. (2014b). Las competencias de información en la biblioteca escolar puertorriqueña: una exploración necesaria. Revista Interamericana de Bibliotecología, 37(1), 35-46.

Sánchez-Lugo J. y Domínguez-Flores, N. (2013). The use of mobile technologies by undergraduate students from the University of Puerto Rico System. Ubiquitous Learning, 5(3), 53-66.

Siemens, G., y Santamaría, F. (2010). Conociendo el conocimiento. Ediciones Nodos Ele.

Silva, M. (2013). Can I google that?. En McClure, R. & Purdy, J.P. (Eds.). (2013). The Digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students (161-187). New Jersey: Information Today Inc.

Sylva Herrera, N. (Ed.). (2013). El Perfil del estudiante: Nuevo desafío para la educación puertorriqueña. San Juan, Puerto Rico: IPEDCo de Universidad del Sagrado Corazón.

Tapscott, D. (1998). Growing up digital: The rise of the net generation. New York: McGraw-Hill.

West, M., y Ei, C. H. (2014). Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries. UNESCO.

---

[1] Las PPAA se administran anualmente en distintos grados de acuerdo a los distintos niveles de enseñanza. En el nivel primario las pruebas se administran en el tercer, cuarto, quinto y sexto año. En el nivel secundario se administran en el séptimo, octavo y undécimo año.

[2]Las PPAA se administran en distintos grados de acuerdo al nivel de enseñanza de las escuelas de Puerto Rico. En primaria las pruebas se administran en el tercer, cuarto, quinto y sexto año. En secundaria se administran entre séptimo, octavo y undécimo (penúltimo) año.

Repositorios digitales en las bibliotecas escolares andaluzas. Situación, modelos y herramientas para su creación

Dolores Olmos Olmos.

Profesora del CEIP Ramón y Cajal. Ogíjares. Granada

Equipo de Apoyo de la biblioteca escolar "Juan Mata Anaya".

Andrés Pulido Villar

Profesor del IES Vega del Guadalete. La Barca de la Florida. Cádiz.

Responsable de la biblioteca escolar "Juan Leiva".

Resumen:

La sociedad digital ha supuesto cambios sustanciales en el acceso, selección y difusión de la información, así como en la forma de relacionarse de las personas con la información y entre sí, sin olvidarnos de nuevas prácticas lectoras y escritoras. Ante estas transformaciones apremia más que nunca situar las bibliotecas escolares como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Un servicio estable de apoyo a la comunidad educativa.

Cobra así sentido la oferta de nuevos servicios relacionados con los contenidos digitales a través de la creación de repositorios digitales donde se recojan contenidos seleccionados de las distintas áreas o las producciones digitales creadas por la comunidad educativa.

El propósito de la comunicación es mostrar un estudio sobre la labor de las bibliotecas escolares andaluzas en la creación de este tipo de repositorios, composición y utilidades. El estudio se hace a través de un diseño cualitativo, que intenta describir dicha labor, tomando como muestra los portales digitales de bibliotecas escolares andaluzas que aparecen en el Portal de Lectura y Bibliotecas de la Consejería de Andalucía. Entre los hallazgos, encontramos el tímido y desigual avance que las bibliotecas escolares andaluzas están realizando en estos servicios de información y referencia.

Los autores de la comunicación aportan modelos y una clasificación de las herramientas más apropiadas para el desarrollo de dichos servicios. Las implicaciones prácticas son evidentes para el trabajo en la biblioteca escolar, pues, además de proporcionar un marco teórico que lo justifique, puede contribuir a realizar un protocolo de actuación para aquellas bibliotecas escolares que deseen realizar repositorios digitales para el servicio de la comunidad educativa.

Palabras clave: Repositorios digitales; CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje); Competencia Digital.

Keywords: Digital repositories; Center of resources for the teaching and learning; Digital Competence.

1. Introducción

En la sociedad digital la biblioteca escolar debe acometer una serie de cambios entre los cuales se encuentra insistir en su función como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, que cobra más sentido, si cabe, con la irrupción de internet y la posibilidad de encontrar cualquier contenido en cualquier lugar y momento. Pues el valor de la biblioteca no está sólo en la tarea documental que realiza, sino en "la función de apoyo al profesorado y al alumnado que representa la tarea de facilitar los recursos" (Durban, 2010, p. 65).

En esta línea ha de contemplar la creación de nuevos servicios en referencia a los contenidos digitales, los repositorios, tanto de contenidos digitales (contenidos seleccionados de las distintas áreas por criterios de relevancia y calidad) como de producciones digitales (contenidos creados por la comunidad educativa). Hasta ahora, las bibliotecas escolares y la selección de recursos estaban relacionadas con las demandas de la comunidad educativa; ahora, otro cometido ineludible guarda relación con la capacitación en competencias digitales, que se deben abordar desde la institución educativa en general y desde la biblioteca escolar, en particular, relacionada con la capacidad de seleccionar contenido relevante, entre otras cuestiones.

Para situar nuestro tema debemos preguntarnos qué son los repositorios digitales. La RAE define el término como "lugar donde se guarda algo", del latín armario, alacena. Otros autores inciden en que "su aplicación al léxico de la información procede, como tantos otros de este campo, del inglés repository que designa a un depósito o archivo centralizado donde se almacena y mantiene información digital" (Alonso, Subirats y Martínez, 2008, p. 29).

Así pues los repositorios son archivos donde se almacenan recursos digitales de manera que estos pueden ser accesibles a través de internet. Son un servicio de información prestado por la biblioteca con el fin de "organizar, archivar, preservar y difundir la producción intelectual resultante de la actividad investigadora de la entidad" (Universidad de Salamanca, s.f)

En cuanto a sus características, Julio Alonso et al. (2008) señalan cuatro rasgos fundamentales:

- Auto-archivo. Posibilidad de que su contenido sea depositado por el creador, propietario o parte tercera (editor)
- Interoperabilidad. Procesos que posibilitan la interconexión con otros repositorios abiertos
- Acceso libre y gratuito
- Preservación a largo plazo

Aunque no es objeto de esta comunicación detallar todos los tipos de repositorios digitales en el ámbito universitario, destacaremos dos de ellos presentes en la mayoría de los estudios sobre el tema. Nos referimos a los repositorios institucionales y a los repositorios temáticos.

Un repositorio institucional es aquel:

> Desarrollado por organismos políticos, sociales y educativos como universidades e institutos o asociaciones, permitiendo a sus miembros archivar manuscritos y otros materiales en formato digital, a disposición del público. Principalmente está enfocado a tesis doctorales, investigaciones y revistas temáticas (Junta de Andalucía, s.f).

En tanto que los repositorios temáticos:

> almacenan y proporcionan acceso a la producción académica de

> un área temática particular, como por ejemplo los repositorios didácticos. El cual contiene objetos de aprendizaje y que se suelen encontrar en portales organizados cronológicamente y por metadatos para una mejor búsqueda (Junta de Andalucía, s.f).

En relación con este tipo de repositorios, tiene sentido hablar de filtro y curación, así como de política de gestión de contenidos, tareas relacionadas con el content curator, del que más adelante hablaremos en la propuesta de protocolo de actuación.

En realidad, no existe mucha literatura científica del término aplicada a bibliotecas escolares. Como hemos visto, la producción documental al respecto se centra en bibliotecas universitarias, a partir de la cual extraemos gran parte de las consideraciones teóricas que mostramos a lo largo de la comunicación. No obstante, la necesidad de que la biblioteca escolar ofrezca de forma organizada determinados contenidos informativos, hace especialmente relevante la adaptación del término repositorios digitales al ámbito de la biblioteca escolar.

2. Planteamiento y objetivos

El planteamiento de nuestra comunicación es indagar en qué medida las bibliotecas escolares andaluzas han establecido servicios de información relacionados con los repositorios digitales.

Para ello se realiza un diagnóstico de la situación actual teniendo en cuenta cuatro variables:

1. Situación de las bibliotecas escolares andaluzas en cuanto a la creación de repositorios digitales.
2. Modelos o tipología de repositorios que ofrecen.
3. Estructura o contenido de dichos repositorios.
4. Herramientas de la web social utilizadas para su construcción.

A partir de este análisis proponemos un protocolo de actuación sobre la implementación de repositorios digitales en la biblioteca escolar, junto con las herramientas que, a nuestro juicio, son más apropiadas para abordar este servicio.

3. Metodología y desarrollo del proyecto o investigación

La metodología adoptada es descriptivo-cualitativa. Pretende dar respuesta a cuál es la situación de las bibliotecas escolares andaluzas respecto a la creación de espacios organizados y estructurados a modo de repositorios digitales.

Para alcanzar nuestro cometido, en una primera fase exploratoria se intentó acotar el objeto de estudio. A saber:

- Bibliotecas escolares andaluzas que disponen de portal digital propio o un apartado en la web del centro
- Porcentaje de bibliotecas escolares que realizan proyección a la red
- Selección de portales digitales que hacen uso de los repositorios digitales

Partimos del número de centros públicos según tipo de enseñanza que imparten:

Tabla 1. Número de Centros educativos públicos de Andalucía según tipo de enseñanza que imparten

Centros de Educación Infantil (2º ciclo	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Primaria y Secundaria	Centros de Educación Secundaria, Bachillerato y	TOTAL

ciclo		Secundaria	FP	
98	1731	285	902	3016

Fuente. Junta de Andalucía. (2014). La educación en Andalucía. Curso 2014-15. Iniciativas, programas y datos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Sevilla: Junta de Andalucía.

En la siguiente tabla, de construcción propia, se detalla el número de bibliotecas escolares con portal digital, según nivel educativo y distribución geográfica, a partir de la información obtenida en el Portal de Lectura y Bibliotecas Escolares de la Junta de Andalucía (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares/blogs-y-webs-de-las-bibliotecas-escolares-andaluzas), web donde se recopilan los enlaces a estos portales. Asimismo se ha recurrido a los blogs de referencia de las redes profesionales de bibliotecas escolares de Cádiz (La Bloguería. http://www.bibliotecasescolarescadiz.com/blogueria/) y de Huelva (Blogueando entre libros. http://blogsredlyb.blogspot.com.es/), ya que presentan datos más actualizados que el portal oficial.

Tabla 2. Número de centros educativos públicos de Andalucía cuyas bibliotecas disponen de portales digitales

PROVINCIA	Centros de E. Infantil y E. Primaria	Centros de Educación Secundaria y Bachillerato	TOTAL
Almería	23	27	50
Cádiz [a]	42	33	75
Córdoba	24	18	42
Granada	43	19	62
Huelva [a]	58	24	82
Jaén	28	17	45
Málaga	143	83	226
Sevilla	79	44	123
TOTAL	440	265	705

Fuente. Junta de Andalucía. (s.f.). Red Andaluza de Bibliotecas Escolares: Portales digitales de las bibliotecas escolares andaluzas. Recuperado el 25 de julio de 2015, de Portal de Lectura y Bibliotecas: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares

[a] En las provincias de Cádiz y Huelva se ha ampliado, con los datos de sus redes profesionales de bibliotecas escolares, el número de bibliotecas con portal digital respecto a los ofrecidos en la página oficial. Así en el primer caso se ha pasado de 60 portales a 75, y en el segundo de 70 portales a 82.

los centros educativos disponen de un portal digital exclusivo para la biblioteca, o bien de una sección en la web del centro (24,05% en los centros de Educación Infantil y de Primaria, y el 22,32% en los centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional). Aunque cabe decir que son cada vez más las bibliotecas que optan por tener presencia en la web, pues son porcentajes más altos que los aportados en 2011 cuando Luque (García, 2012) realizó este mismo estudio.

A su vez, analizando los datos, solo una pequeña parte de los mismos pone a disposición de la comunidad educativa repositorios digitales.

Establecida ya nuestra base de datos, pasamos a una segunda fase descriptiva. Abordamos el análisis de los portales digitales por provincias, teniendo en cuenta una serie de indicadores que nos marcaran la presencia de distintos objetos digitalizados y organizados en depósitos documentales.

- Documentación institucional
- Elementos de aprendizaje
- Enlaces de interés
- Trabajos del alumnado
- Recomendaciones
- Elementos multimedia
- Repositorios externos

El resultado de esta fase descriptiva arroja datos interesantes de cómo las bibliotecas escolares andaluzas recopilan y organizan documentos de diferente formato, tanto institucionales como educativos/temáticos, a modo de servicios de información equiparables a los repositorios mediante un amplio abanico de herramientas de la web social.

Por último, en la fase prospectiva, se proponen pautas sobre la creación de repositorios en las bibliotecas escolares, junto con las ventajas e inconvenientes de estos servicios para la comunidad educativa y para la propia institución.

4. Resultados

Para la exposición de los resultados de nuestra investigación distinguiremos dos tipos de repositorios en cuanto al contenido (Durban et al., 2013) presentes en las bibliotecas escolares.

Los repositorios de contenidos generados por la biblioteca pueden considerarse como repositorios institucionales, en cuanto que recogen, preservan y difunden los contenidos digitales generados por la actividad de la comunidad educativa. Digitalizan toda la producción procedente tanto de la actividad institucional de la biblioteca como de la actividad del alumnado, profesorado y familias.

Los repositorios de contenidos seleccionados por la biblioteca escolar se tratan en sí de repositorios temáticos, ya que se conforman como un servicio de información estructurado y organizado que selecciona y filtra recursos de la red para el aprendizaje de contenidos curriculares en las distintas áreas y niveles. Están compuestos de recursos digitales ordenados por tipologías.

En cuanto a los primeros, los repositorios de contenidos de la propia biblioteca, nuestro análisis ha detectado varias estrategias de llevarlos a cabo.

La primera de ellas es la configuración de un espacio propio o una sección dentro del portal digital para aglutinar la producción digital de la biblioteca. Cinco ejemplos nos parecen significativos. El IES Fernando de los Ríos de Fernán Núñez (Cordoba) fue el primero en apostar por un repositorio de este tipo con "Nosololibrería" (https://sites.google.com/site/nosololibreria/Home), espacio de documentación digital que pretende, tal como enuncia en su presentación, difundir y dar visibilidad a la actividad escritora de padres y madres, alumnado y profesorado. Esta "librería digital escolar" (Calvillo, 2010), en palabras de su autor, presenta varias secciones: una Librería online que ofrece un servicio de autoedición textos literarios del alumnado y del profesorado mediante bubok (https://www.bubok.es/), plataforma de autoedición y autopublicación de uso gratuito, un Aula de poesía con ediciones digitalizadas, junto con boletines, revistas,

autopublicación de uso gratuito, un Aula de poesía con ediciones digitalizadas, junto con boletines, revistas, presentaciones, fotos y vídeos que recogen la actividad de la biblioteca en los últimos años.

En la misma línea de trabajo se sitúan las experiencias de las bibliotecas del CEIP Ntra. Sra. del Carmen, Marbella (Málaga) (http://www.colegioelcastillo.es/biblioteca4.html) y del IES Huerta Alta de Alhaurín de la Torre (Málaga) (http://www.ieshuertaalta.es/k/index.php/actividades-de-la-biblioteca-5/repositorio), que presentan repositorios formados por las creaciones literarias del alumnado, alojados en la propia página web del centro educativo, y otros tipos de documentos (boletines informativos, planes de trabajo...) y enlaces. También hallamos repositorios centrados exclusivamente en presentar de forma digitalizada los documentos fundamentales de la biblioteca escolar, ya sean de carácter institucional (plan de trabajo, guía del usuario, memoria de autoevaluación, boletín informativo, etc.), ya sean relacionados con el proyecto lector y el fomento de la lectura (itinerario de lectura, recomendaciones lectoras, revista escolar...), incluso reservan un espacio para sus producciones multimedia. Este es el perfil de los repositorios de las bibliotecas escolares del IES Montes Orientales (https://sites.google.com/site/iesmontesorientalesbiblioteca/) de Iznalloz (Granada) y del IES Vega del Guadalete (https://sites.google.com/site/msquelibros/) de La Barca de la Florida (Cádiz), ambos realizados con Google Sites. Por último, la biblioteca del CEIP San Sebastián (http://www.symbaloo.com/mix/bibliobermeja) de Casabermeja (Malaga) nos ofrece un repositorio con Symbaloo (http://www.symbalooedu.es/), una aplicación web que permite, entre otras funciones, crear escritorios virtuales.

La segunda estrategia es el alojamiento de la producción documental de la biblioteca, en diferentes formatos, en plataformas de publicación y edición en línea. Algunas de ellas permiten subir cualquier tipo de archivo, caso de Google Drive (https://www.google.com/intl/es_es/drive/), pero si tenemos en cuenta la tipología del documento veremos que es posible establecer una clasificación de los servicios más utilizados.

Constatamos en el análisis de los portales que varios de ellos son usados de forma simultánea, de modo que una misma biblioteca puede brindar varios ejemplos de uso de diferentes herramientas a modo de repositorio.

En cuanto a los documentos de texto [1] nuestro análisis revela que las bibliotecas escolares andaluzas utilizan fundamentalmente cuatro servicios de publicación de documentos en línea.

Issuu (http://issuu.com/) es la plataforma más habitual tanto para depositar documentos institucionales de la biblioteca como documentos relacionados con el fomento de la lectura y la formación de usuarios. En este enlace (http://issuu.com/bibliotecajacaranda) pueden verse las publicaciones de la biblioteca del CEIP Jacaranda (Málaga), donde, a lo largo de las veintinueve publicaciones, encontramos documentos de carácter institucional y publicación de trabajos del alumnado.

Calaméo (http://es.calameo.com/) es el medio preferido para recoger las creaciones literarias del alumnado, quizás por su presentación tan atractiva en forma de expositor que puede mostrarse en el portal digital, especialmente en el blog. El blog del CEIP Pilar Izquierdo de Híjar (Granada) (http://bibliotecapilarizquierdo.blogspot.com.es/) es buena muestra de ello con tres estanterías dedicadas a los trabajos del alumnado.

Slideshare (http://www.slideshare.net), sitio web utilizado de forma similar a Issuu, también tiene una rentabilidad alta en las bibliotecas escolares de Andalucía. A modo de ejemplo de esta herramienta, podemos nombrar el caso del CEIP Jaracandá de Sevilla (http://www.slideshare.net/bibliotecajacarandasevilla).

En último lugar aparece Scribd (http://www.scribd.com), una herramienta con un uso bastante minoritario, probablemente porque su aspecto no es tan visual ni tan interactivo como el de las otras plataformas, aunque la biblioteca del CEIP Epora de Montoro (Córdoba) (https://es.scribd.com/biblioepora) dispone de un amplio repertorio de publicaciones alojadas en este espacio.

Para los documentos fotográficos y si descartamos Picasa (https://picasaweb.google.com), espacio en el que por defecto Blogger almacena las fotos, sobresale la aplicación Photopeach (http://photopeach.com/), una herramienta que posibilita aunar fotos, texto y música para crear presentaciones. La biblioteca del CEIP

para publicar trabajos del alumnado.

Semejantes en funcionalidad son otras aplicaciones menos utilizadas: Kizoa (http://www.kizoa.es/), Slyde.ly (http://slide.ly) y Slideboom (https://www.slideboom.com/). Resulta llamativo que Flickr (https://www.flickr.com/), el repositorio fotográfico más importante de la web, solo tenga una presencia testimonial en las bibliotecas escolares. Los dos únicos ejemplos los encontramos en las bibliotecas del IES Vega del Guadalete de La Barca de la Florida (Cádiz) (https://www.flickr.com/photos/biblioteca_juan_leiva/album) y del IES La Orden de Huelva (https://www.flickr.com/photos/bibliolaorden/albums).

En todos los casos las herramientas mencionadas se utilizan como elementos de marketing (publicación de fotos de actos y actividades, junto con la presentación de instalaciones y equipamientos de la biblioteca) y como apoyo a los servicios de referencia (exhibición de un sistema rotativo de fotos de la biblioteca, promover actividades del alumnado, compartir imágenes del trabajo diario de docentes y alumnado en la biblioteca, etc.).

Por lo que respecta a los documentos multimedia debemos destacar que la Junta de Andalucía ofrece a la comunidad educativa un repositorio institucional de vídeo y audio, Mediva (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/mediva), que pocas bibliotecas escolares han utilizado para alojar sus vídeos. De forma generalizada los centros educativos alojan sus vídeos en dos sitios web: Youtube (http://www.youtube.com) y Vimeo (http://www.vimeo.com), con una destacada preferencia por el primero. De esta forma muchas bibliotecas que disponen de vídeos de actividades desarrolladas con motivo de conmemoraciones o efemérides (feria del libro, encuentros literarios, lecturas públicas, visitas ...etc.) tienen la posibilidad de compartir este material. Los usos más destacados en las bibliotecas, como ya hemos comentado, se orientan a elaborar y publicar vídeos sobre la propia biblioteca (formación de usuarios, dar a conocer la biblioteca a sus usuarios potenciales...) o sobre acciones de fomento de la lectura.

Los documentos sonoros (podcast) son minoritarios todavía en las bibliotecas escolares. Las plataformas iVoox (http://www.ivoox.com) y Soundcloud (https://soundcloud.com) son las elegidas para dar voz al alumnado en actividades relacionadas con la animación lectora (recitado de poemas, lectura de fragmentos de novelas, cuentos o adivinanzas...) o para archivar los podcast de radios escolares. La biblioteca del IES Murgi en El Egido (Almería) (http://bibliotecaiesmurgi.blogspot.com.es/) comparte fragmentos de lecturas realizadas por el alumnado en Souncloud. Especialmente interesante es el repositorio creado por la biblioteca del CEIP Pero Xil de Torreperogil (Jaén) (http://pepeperoxil.xtrweb.com/audios/audios.html) con las producciones sonoras del alumnado.

En cuanto a los repositorios de contenidos seleccionados por la biblioteca escolar debemos indicar que la forma más habitual de llevarlos a cabo es depositándolos en el mismo portal de la biblioteca. En muchas ocasiones el blog, herramienta común de los portales digitales, sirve para compartir objetos digitales (Rivera, 2014) seleccionados temáticamente. Encontramos diversidad en la forma de realizarlo. Unas veces se crea un espacio propio, una página en el portal. Un ejemplo significativo es la recopilación de recursos digitales para el alumnado y el profesorado que presenta la biblioteca escolar del CEIP Intelhorce de Málaga (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/intelhorce/bibliote/bibprin06.htm) y el caso de la biblioteca CEIP Pero Xil de Torreperogil (Jaén) (http://bibliotecaperoxil.blogspot.com.es/). Otras, se realiza a través de gadgets con enlaces a recursos significativos. Claro ejemplo de ello nos ofrece el blog de la biblioteca del CEIP Santiago Apóstol de Valdepeñas (Jaén) (http://bibliosantiagoapostol.blogspot.com.es/), o los enlaces a recursos de interés de la biblioteca del CEIP Atenea de Torremolinos (Málaga) (http://bibiliotecadelmar.blogspot.com.es/).

Otra modalidad es la creación de un espacio específico, vinculado al portal, para presentar recursos. Con este fin se emplea desde el blog del IES Sierra de Gádor de Berja (Almería) (http://recursosdigitalesreyalabez.blogspot.com.es/) hasta escritorios virtuales como Symbaloo (https://www.symbaloo.com/). Tal es el caso que nos ofrece la biblioteca del CEIP Federico García Lorca de Fuente Vaqueros (Granada) (http://elrincondelorca.blogspot.com.es/). También Padlet (https://padlet.com/) es una herramienta utilizada para este propósito. La biblioteca CEIP El Torcal de Málaga (http://bibliotecaeltorcal.blogspot.com.es/) hace un uso abundante de dicha herramienta. Incluso los

(http://bibliotecaeltorcal.blogspot.com.es/) hace un uso abundante de dicha herramienta. Incluso los curadores de contenidos son herramientas muy rentables para este fin, a pesar de que su utilización es muy reducida. Scoop.it (http://www.scoop.it/) funciona como plataforma en distintos centros educativos para presentar contenidos, tal es el caso de la biblioteca del CEIP Fermín Salvochea de Cádiz (http://www.scoop.it/t/bibliotecas-infantiles). Mediante Bundlr (http://bundlr.com), la biblioteca del IES Virgen de Valme de Dos Hermanas (Sevilla) (http://leyendoiesvirgendevalme.blogspot.com.es/p/recursos-de-las-distintas-areas.html) organiza un repositorio temático dirigido al profesorado.

Si bien recientemente las bibliotecas escolares andaluzas se han decantado por Pinterest (https://www.pinterest.com/) como herramienta para recopilar, mediante imágenes y vídeos, recursos educativos para la comunidad educativa, también se utiliza para crear repositorios de contenidos de la propia biblioteca. Los ejemplos son innumerables, desde repositorio de imágenes de las actividades o trabajos realizados en la biblioteca, hasta ofrecer contenido visual para realizar proyectos y trabajar efemérides. Es significativo el caso del pinterest de la biblioteca del CEPR Juan Pedro de Alcaudete (Jaén) (https://www.pinterest.com/bjuanpedro/), con cincuenta y siete tableros que reflejan toda la actividad de la biblioteca.

5. Conclusiones

El recorrido por los diversos portales de bibliotecas escolares, muestra un tímido y desigual avance de las bibliotecas en estos servicios de información y referencia. Poco a poco los portales digitales están pasando de ser meras galerías de fotos sobre actividades realizadas en la biblioteca, para ser espacios web con capacidad de ofrecer servicios.

En general, por el tratamiento y la forma de ofrecer dichos servicios -en la mayoría de los casos de forma dispersa e inconexa-, no parece que haya mucha conciencia de la necesidad de crear repositorios digitales como tales. Las bibliotecas comparten sus publicaciones propias o del alumnado, seleccionan recursos por áreas temáticas con motivo de celebraciones, efemérides o proyectos aula-biblioteca, pero, salvo excepciones, no lo hacen con la intención de destacar estas publicaciones en un espacio singular y apropiado del portal digital.

Podemos hacer la anterior afirmación a la luz de las siguientes consideraciones: No solo no disponen de un espacio propio en el portal, sino que muchas de ellas mezclan este tipo de publicaciones entre las diferentes entradas del blog, con lo cual, una de las ventajas de este tipo de servicios, la facilidad para recuperar la información, se diluye. Otras tantas apenas usan un sistema de etiquetado para referirse a este tipo de contenido. La consecuencia, nuevamente, es la dificultad para encontrar fácilmente estos contenidos.

Resulta esencial en los repositorios, un compromiso para que los materiales aparezcan organizados, se facilite el acceso y la distribución, según la definición que aporta Lynch (2003):

Un conjunto de servicios que una Institución ofrece a su comunidad para la gestión, y difusión de los contenidos digitales generados por los miembros de esa comunidad. Es, en su nivel más básico, un compromiso organizativo para el control de esos materiales digitales, incluyendo su preservación, su organización, acceso y distribución (p. 2).

Podríamos, pues, concluir que desde las bibliotecas escolares se precisa formación sobre qué son los repositorios digitales y sus características, qué beneficios aportan y cómo pueden elaborarse. La primera parte ya se ha desarrollado a lo largo de la comunicación, exponemos a continuación los últimos aspectos en aras de aportar elementos de aplicabilidad de los repositorios digitales a las bibliotecas escolares.

5.1. Beneficios de la creación de repositorios digitales

Para la comunidad educativa:

1. Información permanente y organizada al alcance de la mano. Sobre la propia biblioteca (plan de trabajo, normas, guía, etc) y recursos -digitales, personales...- de los que dispone (catálogo,

2. Disponer de un espacio de referencia para trabajos académicos: Qué se ha hecho ya, Cómo, Con qué estrategias y/o herramientas, Cómo se ha evaluado, Qué se puede mejorar
3. Fuente de aprendizaje adaptada a sus necesidades. Información contextualizada, relevante y pertinente. El contenido de los repositorios adquiere mayor valor tanto en cuanto responde a una línea de trabajo. A modo de ejemplo, tal vez no sea de utilidad un entorno informacional específico creado por otra biblioteca con motivo de una efeméride, si no responde a los objetivos del equipo docente que diseña la acción pedagógica. Los repositorios pueden contener: Tutoriales, Recursos TIC educativos en línea, Guías de lectura, Recomendaciones, Entornos informacionales específicos, Herramientas para localizar, organizar y comunicar la información
4. Promover e incentivar la creación y la producción de la comunidad educativa. Hoy más que nunca, la educación está reñida con la mera actitud receptiva ante la información y el conocimiento. El gran reto ante la ingente cantidad de información es justamente la interacción y la producción de conocimiento.

Para la propia institución educativa:

- Visibilidad
- Empoderar el trabajo realizado
- Acercamiento a la comunidad ofreciéndole recursos necesarios para su formación, planificación y disfrute
- Memoria de gestión y actividades
- Evaluación

5.2. Protocolo de actuación a la hora de crear repositorios digitales

Siguiendo a López Medina (2007), consideramos tres fases para la implementación de estos servicios:

- Pre-implementación, planificación
- Fase de implementación
- Fase de post-implementación

A. Planificación

Resulta crucial reflexionar sobre las necesidades y características de la institución y de la comunidad educativa para ofrecer aquello que tenga relevancia: nivel de uso de la biblioteca en las programaciones, planes y proyectos del centro, grado de compromiso y colaboración del profesorado del centro con la biblioteca.

Establecer la política de gestión de recursos de información. Qué objetivos y qué procesos vamos a seguir. Incardinar estas políticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la base para que la biblioteca sea un verdadero centro de recursos al servicio del proceso de enseñanza- aprendizaje (Durban et al., 2013).

Otra cuestión sobre la que reflexionar es acerca de los objetivos de los diferentes repositorios que vamos a elaborar y cómo vamos a afrontar la tarea: página externa, a partir del propio portal usando el etiquetado o páginas propias de la web, a través de herramientas de la web social. Si se opta por esta última opción, lo preferible es agrupar los contenidos que se publican en estas herramientas en un apartado específico dentro del portal digital.

Decidir qué tipo de repositorios se van a habilitar -institucional o temático- y qué contenidos se van a ir introduciendo, así como en qué formatos, teniendo en cuenta que la diversidad de los mismos enriquece el servicio. En este apartado las bibliotecas escolares se acercan al trabajo del content curator, que seleccionan contenidos relevantes y valiosos, los agrupan y los comparten.

Conocer qué herramientas tecnológicas nos pueden ayudar. Gloria Durban et al. (2013) ofrece una tabla resumen de herramientas según sus prestaciones muy interesante.

Recursos humanos. La biblioteca escolar debe liderar este proceso, pero si deseamos que estos

Recursos humanos. La biblioteca escolar debe liderar este proceso, pero si deseamos que estos servicios respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa, se hace precisa la participación de todo el profesorado, para lo que habrá que arbitrar medidas de coordinación y trabajo cooperativo. Recabar especialmente la colaboración de la coordinación TIC del centro.

Es bastante útil consultar cómo responden otras bibliotecas escolares. En este sentido, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ofrece un portal donde se encuentran los portales de bibliotecas de la comunidad autónoma clasificados por provincias.

B. Fase de implementación

En esta fase, cobran especial sentido las cuestiones técnicas. Se concretan las herramientas que se van a usar y las características de la interfaz de usuarios.

No solo importa el contenido, también lo es la forma en que se presenta. Referida al continente -almacén, repositorio- y referida a la propia forma del contenido.

Supervisar cuestiones formales que hagan del repositorio un espacio atractivo y motivador para el sector de la comunidad educativa hacia el que va dirigido: alumnado, profesorado, familias.

Hacer registro institucional en las diferentes herramientas. Hemos observado que la gran mayoría de cuentas de usuario con que se trabajan en los diversos espacios webs analizados, son de la persona responsable de la biblioteca, que usa su cuenta de usuario personal. De un lado, ello impide que la propia institución tenga control sobre los contenidos que se publican al margen de esa persona, que puede permanecer o no en la biblioteca a lo largo del tiempo. De otro, se desaprovecha la oportunidad que estas herramientas ofrecen para que la biblioteca se expanda en la web y vaya configurando de este modo su identidad digital.

Extraer el máximo rendimiento a las posibilidades de etiquetado y organización que tienen las herramientas de la web social. Por ejemplo, si se trata de documentos, destacamos la ventaja organizativa de Issuu (http://issuu.com/) debido a la posibilidad de agrupar los contenidos en pilas. Pero también a Calamèo (http://www.calameo.com/) y sus estanterías de publicación, que pueden colocarse en un lugar visible de la web a través de un sencillo código html. Si es de vídeos, por ejemplo Youtube (http://www.youtube.com/), no podemos olvidar la funcionalidad de crear listas de reproducción sobre vídeos que respondan a una temática similar. Sin ignorar, en ninguno de los casos, la fortaleza que todas estas herramientas comparten que no es otra que la ofrecer comentarios sobre el contenido publicado; facilitando la descripción y recuperación.

En este apartado también cabe hablar de la política de marketing de la biblioteca de forma que se motive y promueva la participación e interacción de la comunidad educativa respecto a los contenidos de los repositorios. Es preciso dar a conocer su existencia y contenido usando herramientas de la web social e incluso las redes sociales.

En cuanto a los aspectos formales de los propios contenidos, si nos referimos a los repositorios institucionales, deberíamos detenernos en la definición de la línea editorial de la biblioteca. ¿Está definida? ¿Qué signos de identidad de la biblioteca o del centro deben aparecer? ¿Cómo deben ir presentados los documentos?

Introducir un buscador en la web para localizar fácilmente la información.

Esta fase debe prestar especial atención a posibles derechos de autor del contenido que se comparte en los repositorios, especialmente cuando se trata de repositorios temáticos, donde se pueden compartir documentos textuales, visuales, sonoros o audiovisuales externos a la biblioteca y al centro educativo.

C. Fase de Post-implementación

Referida a la difusión de los repositorios y a la evaluación.

acceso a la información justifica el uso de los repositorios digitales, pero esta tarea no tiene mucho sentido si no es capaz de hacer llegar su servicio a la comunidad educativa. La difusión y promoción son, en este sentido, estrategias necesarias que deben ser tenidas en cuenta en la planificación. Tareas como diseñar presentaciones explicativas de los servicios, reuniones con los órganos colegiados del centro: Claustro de Profesores y Consejo Escolar son propias de esta fase.

En educación sabemos la importancia de la evaluación para comprobar que las acciones emprendidas son o no las correctas y si se alcanzan los objetivos y resultados propuestos y esperados. Cada elemento de los nombrados hasta ahora debería ser evaluado: el espacio web usado para crear el repositorio, los contenidos -relevancia, pertinencia y adecuación a las necesidades curriculares del centro-, la forma en que se ofrece el servicio final. En ella, como en cualquier proceso educativo, deben participar todas las personas relacionadas con el objeto de evaluación: el equipo de biblioteca, el profesorado, el alumnado y resto de la comunidad educativa.

Hemos constatado a lo largo del estudio que las bibliotecas escolares han comenzado a ofrecer este servicio de información, de forma desigual, en función del grado de desarrollo de la propia biblioteca y también del grado de inmersión digital de la misma. Teniendo en cuenta las ventajas y beneficios que pueden ofrecer a la comunidad educativa a la que sirven, es imprescindible abundar en la formación sobre el tema, de forma que cada vez por más bibliotecas, el servicio pueda ser prestado con rigor y eficacia.

Referencias bibliográficas

Alonso-Arévalo, J., Subirats-Coll, I., & Martínez-Conde, M.-L. (2008). Informe APEI sobre acceso abierto., 2008 Informes APEI. Gijón: APEI, Asociación Profesional de Especialistas en Información.

Calvillo Jurado, M. (18 de octubre de 2010). El futuro de la biblioteca escolar. Monográfico Biblioteca Escolares. Recuperado el 23 de julio de 2015, de e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesado. CEP Córdoba "Luisa Revuelta": http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=85:el-futuro-de-la-biblioteca-escolar&catid=7:monografico&Itemid=67

Durban Roca, G. (2010). Recursos digitales y biblioteca escolar. Mi biblioteca. "Bibliotecas y Nuevas Tecnologías", 64-70.

Durban Roca, G., García Guerrero, J., Pulido Villar, A., Lara Escoz, J. I., & Olmos Olmos, D. (2013). Nuevas Dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela. Sevilla: Junta de Andalucía.

García Guerrero, J. (2012). Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura. Sevilla: Consejería de Educación. Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía. (2014). La educación en Andalucía. Curso 2014-15. Iniciativas, programas y datos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Sevilla: Junta de Andalucía.

Junta de Andalucía. (s.f.). Red Andaluza de Bibliotecas Escolares: Portales digitales de las bibliotecas escolares andaluzas. Recuperado el 25 de julio de 2015, de Portal de Lectura y Bibliotecas: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares

Junta de Andalucía. (s.f.). Tipos de repositorios. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de Gestiona tus documentos en la red Edukanda: http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1317/page_03.htm

López Medina, A. (Marzo de 2007). Guía para la puesta en marcha de un repositorio institucional. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de e-spacio. UNED. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:469&dsID=presentacionALICIA.pdf

pid=bibliumed:469&dsID=presentacionALICIA.pdf

Lynch, C. A. (February de 2003). Institutional repositories: essential infraestructure for scholarship in the Digital Age. ARL: Bimonthly report(226), 26.

Rivera Sánchez, C. (8 de mayo de 2014). Objetos de aprendizaje: una primera mirada. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de Infotecarios: http://www.infotecarios.com/objetos-de-aprendizaje-una-primera-mirada/

Universidad de Salamanca. (s.f.). Repositorios digitales. Recuperado el 19 de agosto de 2015, de Información bibliográfica: http://bibliotecabiologia.usal.es/tutoriales/catalogos-repositorios-bibliosvirtuales/repositorios_digitales.html

---

[1] Cabe añadirse una nota aclaratoria a la presentación posterior de contenidos que aparecerán como ejemplos. En la medida de lo posible, se ha intentado plasmar en la comunicación casos de uso de las herramientas analizadas basados en la creación de cuentas cuyo usuario sea la propia institución educativa y no cuentas personales de los docentes que trabajan para la misma.

Trabajando las competencias clave con “Las aventuras de Mozarito en Extremadura”

Carballosa González, Mª Teresa

teresacarballosa@gmail.com

Nieto Vidal, Mª Esther

esthenieto@yahoo.es

Resumen:

El objetivo que pretendemos con esta comunicación es transmitir cómo hemos hecho posible a través de un proyecto de centro impulsar el desarrollo de las competencias clave, potenciando a su vez el fomento de la lectura, la escritura y las habilidades en el acceso y uso de la información.Iniciamos el proyecto “El Camino Mozárabe en la escuela: Mozarito” en el curso 2013/2014, llevamos ya tres años trabajando con él. Pretendemos dar a conocer a la comunidad educativa dicho camino a través de una mascota, Mozarito, diseñada en nuestro centro por la coordinadora del proyecto.Aprovechamos la buena acogida que dicho proyecto tuvo entre los alumnos de nuestro centro para desarrollarlo desde la biblioteca. Durante el curso 2013/14 nos dedicamos al estudio del Camino Mozárabe en Extremadura elaborando un trabajo en el que los alumnos buscaron información en nuestra biblioteca sobre las localidades del camino, su historia, fauna, flora, economía, leyendas... El profesorado del centro realizó unas aplicaciones didácticas por ciclos donde nuestros alumnos podían ampliar y reforzar los temas trabajados.Durante el curso 2014/2015 decidimos que debíamos fomentar el trabajo de las competencias clave entre nuestro alumnado y se nos ocurrió que sería interesante trabajar las competencias a partir de la elaboración de un cuento, por parte del profesorado, que narrara las aventuras de nuestra mascota por Extremadura.Presentamos nuestro proyecto a los prestigiosos premios Joaquín Sama y la Consejería de Educación y Cultura de Extremadura consideró nuestro proyecto como de innovación educativa y fue galardonado con el II Premio Joaquín Sama 2015 a la Innovación Educativa por su originalidad y puesta en valor de los recursos naturales, culturales y sociales de nuestro entorno.

Palabras clave: Mozarito; Camino Mozárabe Extremeño; Competencias; Colaboración entre centros.

Keywords: Mozarito; Extremadura mozarabe way; competitions; collaboration between schools.

1. Introducción

Figura 1. Mascota Mozarito



Mozarito es un personaje que surgió para acercar a nuestros alumnos al Camino Mozárabe de Santiago de una forma lúdica y atractiva. Representa a los antiguos peregrinos mozárabes que recorrían la península desde Al-Andalus hasta la Gallaecia para visitar la tumba del apóstol Santiago.

El personaje de Mozarito se ha convertido en la mascota del colegio lo que nos da la oportunidad, aprovechando el interés despertado en los alumnos, de conseguir las distintas competencias a la vez que se trabaja y conoce la ruta extremeña del Camino Mozárabe de Santiago de forma amena y divertida.

2. Planteamiento y objetivos

Iniciamos el proyecto "El Camino Mozárabe en la escuela: Mozarito" en el curso 2013/2014 y pretendimos dar a conocer a la comunidad educativa dicho camino a través de una mascota diseñada por el centro, Mozarito.

Partimos del estudio del Camino Mozárabe de Santiago que pasa por nuestro colegio y valiéndonos de la mascota Mozarito nuestros alumnos han manifestado gran interés por conocer todo lo relacionado con el camino en nuestra comunidad autónoma, desarrollando las distintas áreas del currículo y favoreciendo el desarrollo integral de la persona.

El curso 2014/2015 nos planteamos que una forma de trabajar las competencias podía ser a través de los proyectos que se llevan a cabo en el centro. Decidimos que sería interesante trabajar las competencias a partir de la elaboración de un cuento, por parte del profesorado, que narrara las aventuras de nuestra mascota por Extremadura teniendo en cuenta el interés y cariño que despierta Mozarito en nuestros alumnos.

Los objetivos que se pretenden conseguir son:

1. Transmitir cómo es posible a través de un proyecto de centro impulsar el desarrollo de las distintas competencias clave en todo el alumnado.
2. Potenciar el fomento de la lectura y la escritura
3. Favorecer y potenciar el acceso a la información y la documentación en distintos soportes y utilizarla como fuente de aprendizaje, aprendiendo a buscar y seleccionar la información que necesiten.
4. Desarrollar diversas tareas que impliquen la adquisición de las distintas competencias.

3. Metodología y desarrollo del proyecto

Llevamos tres años, desde el curso 2013/2014, trabajando con el proyecto "El Camino Mozárabe en la escuela: Mozarito" con el que pretendemos dar a conocer a la comunidad educativa, a través de un blog (http://mozaritoantigua.blogspot.com.es) dicho camino de la mano de una mascota diseñada por el centro y en el que se van colgando todas las actividades realizadas y también información para que pueda ser utilizada por los alumnos. Así mismo en la página web del centro (http://cpnsantiguamer.juntaextremadura.net/) están a disposición de los alumnos dos actividades interactivas relacionadas con el camino: Ruta extremeña Mozárabe y Juego de la oca de Mozarito.

Aprovechamos dicho proyecto para desarrollarlo a través del Seminario Rebex de la biblioteca del centro.

Durante el curso 2013/14 nos dedicamos al estudio del Camino Mozárabe en Extremadura a través de leyendas, cuentacuentos, visitas,... elaborando un trabajo en el que los alumnos buscaron información en la biblioteca, en diferentes páginas web, sobre las distintas comarcas y localidades por las que discurre el camino (http://iessanroque.juntaextremadura.net/departamentos/edufisica/comarcasextremenas.html), su historia, paisajes, fauna, flora , monumentos, leyendas..., realizaron visitas a localidades como Castuera y Magacela, al Parque Natural de Cornalvo y una ruta urbana por nuestra localidad, Mérida, creando el libro Estudio del Camino Mozárabe con Calaméo (http://www.calameo.com/read/0013982488cfc73e9cd5b) subido al blog de la biblioteca del centro (http://salafantasia2.blogspot.com.es) y estando disponible en la librería de dicho blog.

El curso 2014/2015 decidimos que sería interesante trabajar las competencias a partir de la elaboración de un cuento, por parte del profesorado, que narrara las aventuras de nuestra mascota en su recorrido por Extremadura. El libro elegido para las tertulias pedagógicas dialógicas de Viana, M. (2012) sobre la realización del camino de Santiago nos sirvió como ejemplo para realizar nuestro cuento.

Para escribir el texto nos dividimos en pequeños grupos que iban elaborando cada capítulo, siguiendo la ruta del camino mozárabe, desde la localidad de Monterrubio de la Serena hasta Mérida.

Esto supuso para el profesorado la selección de la información utilizada hasta el momento, el trabajo en equipo colaborativo y participativo, el desarrollo de la creatividad, el debate para llegar a acuerdos sobre los personajes que aparecen en cada capítulo, las situaciones o aventuras que vivirían, información que aparece en el cuento sobre la localidad... Al mismo tiempo un grupo de maestras del colegio estaba realizando el Camino Mozárabe Extremeño con la Asociación de Amigos del Camino Mozárabe de Santiago de Badajoz, y ofrecía información de primera mano e imágenes sobre cada una de las localidades por las que iba transcurriendo la ruta y daba su opinión sobre lo más interesante que habían visto en cada etapa. Hemos utilizado la Guía del peregrino de la Asociación para elegir las diferentes etapas en las que íbamos a dividir nuestro camino en el cuento.

Cada equipo iba trabajando en el capítulo correspondiente y luego nos reuníamos todo el grupo para poner en común lo que íbamos escribiendo, corregir o incorporar ideas que se ocurrían en el momento y para ir enlazando unos capítulos con otros.

Así se fue llevando a cabo el proceso de creación para llegar al objetivo final que era la elaboración del cuento “Las aventuras de Mozarito en Extremadura”.

En cuanto a los alumnos nos planteamos el desarrollo de hábitos de trabajo tanto individual como de equipo, haciendo hincapié en el esfuerzo y la responsabilidad de sus propias producciones escritas o artísticas así como de actitudes de confianza en sí mismo, a la vez que se fomenta el sentido crítico en la búsqueda de la información, la iniciativa personal, y se despierta la curiosidad, el interés por la creatividad en el aprendizaje y el espíritu emprendedor.

Durante este curso realizaremos la lectura del cuento con los alumnos del colegio. También nos gustaría que a partir de este texto que hemos elaborado todo el claustro, los alumnos elaboraran ahora por equipos o niveles, su propio texto del cuento con ilustraciones e incluso que cada colegio de los pueblos por los que discurre el camino mozárabe que se han unido al proyecto aportara el capítulo correspondiente a su localidad. Nos comunicaríamos a través del blog e iríamos subiendo los trabajos de cada centro, para que todos podamos valorarlos y compartir experiencias.

4. Resultados

Partimos de un proyecto de centro en nuestro colegio al que se han ido sumando ya distintos colegios de localidades de nuestra provincia. Pero no queremos que sea algo regional o comarcal y por ello hemos tenido contactos para implicar en una futura participación a las provincias andaluzas por las que discurre el

Camino Mozárabe y nuestro trabajo de biblioteca va a servir como modelo y punto de partida para el resto de colegios de las distintas provincias y localidades que quieran sumarse al mismo.

El resultado hasta el momento es el texto del cuento "Las aventuras de Mozarito en Extremadura" y continuamos elaborando las distintas tareas en torno a cada capítulo.

Nuestro cuento empieza así:

"Recuerdo que cuando me puse en marcha, no sabía muy bien con lo que me iba a enfrentar, sólo tenía una cosa clara: tenía que llegar a Mérida, antigua Augusta Emérita y desde allí recorrer la Vía de La Plata para llegar a Compostela.

El destino quiso que iniciara mi camino en Almería. Me encontraba pasando las vacaciones en casa de mi abuela cuando cayó enferma. Ella era una persona muy fuerte y había superado con gran valor la pérdida de mi "intrépido" abuelo cuando estaba recorriendo las Villuercas en busca del Sendero Internacional de los Apalaches (SIA). Sí, mis abuelos eran unos aventureros. Os contaré que decidieron hacer juntos el Camino de Santiago en su viaje de novios. ¡Cómo lo habéis escuchado!

Tendríais que ver a mi abuela contando cómo llegando a la localidad de Medellín mi abuelo tuvo que cogerla a burro para poder cruzar el río. O cuando en la localidad de Trujillanos conocieron a Jorge, un peregrino escocés que se había empeñado en hacer el camino con su falda escocesa...sí, sí...la de cuadros, o cuando se dieron un atracón de castañas y aquella noche no pudieron dormir dentro del albergue de Aljucén, por la musiquita que dieron....y así mil y una historias súper divertidas.

Esa noche mi abuela se acercó a mí y me dijo:

- Mozarito, ya sabes lo que me gusta contarte mis aventuras y todos los sitios que he recorrido, pero tengo que pedirte un favor. Prometí a tu abuelo que volvería a Compostela a colocar nuestra última concha. ¿Podrías hacerlo tú por mí?

- Siiiiiiiii!, respondí entusiasmado. Abuela, no sabes cuantas veces he soñado con esos lugares que me has contado. Con poder conocer y oler los paisajes que me

describías y que parecía poder tocarlos con mis manos.

Como buen peregrino inquieto y curioso no pude evitar ponerme en marcha. Cogí mi mochila, mi bordón y me puse en camino. Por supuesto mi abuela ya se había encargado de decirme todas las cosas que debía llevar: mapa, credencial, buenas botas, saco de dormir, chubasquero, un poco de jamón y queso y la concha.

Figura 2



- Recuerda, que sobre todo has de ser buen peregrino y compartir y agradecer lo que el Camino te ofrezca, aprender de sus gentes y disfrutar de sus paisajes y olores - me dijo mi abuela al partir.

Aquel camino me llevó a cruzar la ciudad de Granada, conocer en Córdoba a otros peregrinos que venían de Málaga y Jaén y adentrarme en Extremadura. ¿Os suena?

Extremadura, ¡qué bonita tierra!

Recuerdo atravesar la sierra de Los Pedroches y divisar a lo lejos un pueblecito. Saqué con gran inquietud el mapa de la mochila y allí estaba: Monterrubio de La Serena.

Capitulo 1: Monterrubio de la Serena

Ya me advirtió mi abuela que al llegar a Monterrubio observaría numerosos olivares y que sus aceitunas daban un aceite exquisito con denominación de origen.

Figura 3



-Buenos días- me dijo un lugareño.

-Buenos días señor- le contesté.

-¿Vienes de muy lejos? Se te ve cansado y creo que sé donde podrás recuperar las fuerzas. Te encuentras en la comarca de La Serena y en esta zona tenemos un estupendo aceite, buen jamón y queso.

-¡Perfecto!, es lo que necesito: reponer fuerzas.

-Pues siguiendo las flechas amarillas llegarás a la casa parroquial donde te darán cobijo y te indicarán donde comer.

-Muchas gracias."

[...]

En el curso 2015/2016 hemos comenzado con el diseño y la elaboración de las tareas que lleven a nuestros alumnos, partiendo de cada capítulo del cuento, a conseguir las distintas competencias : lingüística, matemática, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales, a través de la búsqueda de información, potenciando e integrando la comprensión lectora y la expresión escrita en el contexto de la clase y el trabajo diario.

Estamos elaborando las tareas para todos los niveles de primaria de primero a sexto. También realizaremos una webquest y si nos queda tiempo un objeto digital interactivo.

Ejemplo de tarea:

Desayuno saludable utilizando aceite de oliva virgen extra. (En este caso partiendo del capítulo dedicado a Monterrubio de la Serena, cuyo aceite es denominación de origen, nuestros alumnos irán investigando sobre este aceite para la elaboración de nuestro desayuno saludable).

El aceite _ Monterrubio de la Serena

"Ya me advirtió mi abuela que al llegar a Monterrubio observaría numerosos olivares y que sus aceitunas daban un aceite exquisito con denominación de origen."

Figura 4



1. Por cierto acabamos de leer "denominación de origen", ¿sabéis que significa? (Busca información en Internet).

Figura 5

A las afueras de Monterrubio Mozarito se encontró con un lugareño que estaba podando su olivar y le preguntó que cuántos olivos tenía. El lugareño le respondió que tenía 15 filas con 10 olivos en cada una.

2. Si cada olivo da 40 kg de aceitunas, ¿cuántos kilogramos recogerá de la cosecha?

Dibujo en el original

3. ¿Qué diferencia hay entre aceite de oliva y aceite de oliva virgen extra?

¿Sabéis que con el aceite de oliva virgen extra se puede elaborar "nocilla" casera? A continuación os dejo la receta.

Ingredientes por persona:

- cucharada de Cola Cao
- cucharadita de aceite de oliva virgen extra
- cucharadita de azúcar moreno
- rebanada de pan

Preparación:

Figura 6. Vaso con ingredientes



Se pone el Cola Cao en un vaso o cuenco, se añade el aceite y el azúcar y se mezclan bien todos los ingredientes y a continuación ya podemos extender sobre el pan nuestra "nocilla" casera.

4. ¿Sabríais completar esta tabla para elaborar "nocilla" para grupos de diferentes números de personas?

Personas	Cola Cao	Aceite	Azúcar	Rebana
1	1 (10 g)	1 (5 ml)	1 (5 g)	1

5				
7				
10				
25				

5. Si tuvierais que elaborar la lista de la compra para preparar un desayuno saludable con "nocilla" para la clase, ¿qué necesitarías comprar si sois 25 alumnos?

¿Cuánto dinero os costaría la compra? Realizar un presupuesto.

Figura 7



2,50€ 4,35€ 2,20€ 1,40€

5. Conclusiones

"Trabajar el camino Mozárabe desde la escuela proporciona un marco de aprendizaje integrador donde los niños van a desarrollar sus competencias desde las distintas áreas, puesto que se tratan contenidos matemáticos, lingüísticos, culturales, sociales, digitales...,en definitiva supone la interacción con el medio y los iguales."

Con este proyecto que lleva a cabo el C.E.I.P Nuestra Señora de la Antigua de Mérida, hemos pretendido despertar el interés de nuestros alumnos sobre el Camino Mozárabe de Santiago, los lugares por los que transcurre, sobre los peregrinos, el significado de hacer el camino, y el fin con el que cada peregrino hace su camino, único y diferente.

Por último añadir que nuestro centro el C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Antigua de Mérida y su proyecto "El Camino Mozárabe en la escuela: Mozarito" ha quedado entre los cuatro finalistas en los "Premio Escuelas para la Sociedad Digital 2015" de la Fundación Telefónica España en la categoría de Centros de Educación Infantil y Primaria públicos y tenemos opción a poder conseguir uno de los dos primeros premios, que supondría un gran impulso económico para poder continuar trabajando con nuestro proyecto.

Referencias bibliográficas

Asociación de amigos del Camino Mozárabe de Badajoz. (2014). Guía del peregrino. Camino Mozárabe de Santiago. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B5TaC02iDgRWUTRKcGlsUC0wcm8/view

Ceip. Ntra. Sra. de la Antigua. (2014). Estudio del Camino Mozárabe Extremeño. Recuperado de http://www.calameo.com/read/0013982488cfe73e9cd5b

Ceip. Ntra. Sra. de la Antigua. (2015). Aplicaciones interactivas de Mozarito. Ruta extremeña mozárabe. Recuperado de http://cpnsantiguamer.juntaextremadura.net/mozarito/

IES San Roque. Comarcas extremeñas. Recuperado de http://iessanroque.juntaextremadura.net/departamentos/edufisica/comarcasextremenas.html

La sala de la fantasía. Blog de la biblioteca.http://salafantasia2.blogspot.com.es

Mozarito y el Camino Mozárabe de Santiago. http://mozaritoantigua.blogspot.com.es

Viana, M. (2012). El camino de Santiago. Las aventuras del genio Proscenio. Barcelona: Editorial Dylar.

Apoyaremos la comunicación oral con la siguiente presentación realizada con Genial.ly en el enlace: http://www.genial.ly/View/Index/55f081541561e80dace9a781

Análisis de modelos de evaluación de la web de biblioteca escolar

Raúl Cremades

Universidad de Málaga

Resumen:

En este trabajo se propone un análisis comparativo de dos instrumentos para evaluar la calidad de webs de bibliotecas escolares: el de Cremades (2013), con 12 indicadores y 50 subindicadores, y el de González y Faba (2014), con 10 características generales y 20 específicas. Para ello se parte de las reflexiones teóricas de autores como Bazin (1999), Codina (2000) y Ayuso y Matínez (2006) sobre la calidad de recursos digitales, y de investigaciones pioneras sobre la evaluación de webs de bibliotecas escolares, como las de Clyde (1999), Murphy (2003) y Baumbach (2005). Tras los resultados del análisis se aportan las conclusiones obtenidas que pueden resultar útiles tanto a la comunidad académica como a responsables de bibliotecas escolares y de sus sitios web.

Palabras clave: Biblioteca escolar; Sitios web; Modelos de evaluación; Indicadores de calidad; Servicios telemáticos.

Abstract:

This paper presents a comparative analysis of two instruments to assess the quality of school libraries websites: the one of Cremades (2013), with 12 indicators and 50 subindicators, and Gonzalez and Faba's (2014), with 10 general features and 20 specific ones. From theoretical reflections of authors such as Bazin (1999), Codina (2000) and Ayuso and Matínez (2006) on the quality of digital resources, and pioneering research on the evaluation of school libraries sites, such as Clyde (1999), Murphy (2003) and Baumbach (2005). The conclusions are exposed after the analysis results so that they can be useful to both the academic community and the responsible for school libraries and their websites.

Keywords: School library; Web Sites; Evaluation Models; Quality Indicators; Telematic Services.

1. Introducción

La presencia virtual y el servicio telemático que pueden ofrecer las bibliotecas escolares a través de un sitio web propio hacen que resulte un recurso imprescindible para potenciar la imagen, la gestión, la difusión y la comunicación de este tipo de bibliotecas. La web de biblioteca escolar es mucho más que un reflejo evolucionado de la propia biblioteca, es un medio primordial que puede influir de manera determinante en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado usuario y de toda la comunidad educativa. Resultan, por tanto, muy relevantes las propuestas de algunos autores para el establecimiento de criterios y la elaboración de instrumentos adecuados para evaluar los contenidos y la estructura de la web de biblioteca escolar.

El profesor Clyde (1999: 235), uno de los pioneros en la investigación sobre webs de bibliotecas

escolares, plantea la necesidad de unificar criterios de calidad específicos para este tipo de sitios, entre otros motivos, porque las personas responsables de la bibliotecas escolares debían demostrar ante la administración escolar la eficacia y utilidad de los medios y el tiempo que empleaban en la construcción y mantenimiento de su web. En definitiva, la evaluación de este tipo de web, sostenía Clyde, resulta uno de los elementos esenciales de su propio funcionamiento.

Los criterios básicos para valorar la calidad de cualquier sitio web han sido estudiados y categorizados por distintos expertos. Codina señala (2000) estas seis características: autoría, contenido, acceso a la información, ergonomía, luminosidad y visibilidad. En cambio, Ayuso y Martínez (2006) agrupan todos los elementos que se deben tener en cuenta para evaluar una web en tres secciones: micronavegación (todo lo relacionado con la organización y estructura), macronavegación (la relación de la web con el resto de recursos digitales existentes) y usabilidad (facilidad en el manejo de la web).

Entre los autores que han estudiado las características específicas de la web de biblioteca escolar podemos destacar a Murphy (2003), que invita a los responsables de este tipo de webs a plantearse una serie de cuestiones sobre los contenidos más útiles. Murphy considera que la web de biblioteca escolar debe incluir información atractiva, concisa y actualizada sobre su autoría y mantenimiento, sobre la biblioteca física, sobre los objetivos y destinatarios. Estos últimos son la razón de ser de la web, que debe ofrecer oportunidades para que interactúen sin que puedan sentirse excluidos.

Por su parte, Baumbach (2011) coincide en gran medida con Murphy y añade algunos elementos más concretos, como material de lectura, acceso al catálogo, contenidos creados por colaboradores de la web, recursos para la alfabetización informacional, contenidos para los distintos miembros de la comunidad educativa y recursos de otras bibliotecas escolares.

2. Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es estudiar las diferencias y similitudes entre dos propuestas concretas sobre los contenidos y las características que deben tenerse en cuenta para determinar el grado de calidad de una web de biblioteca escolar.

Las dos propuestas estudiadas se basan, entre otros, en los trabajos de los expertos mencionados más arriba. Por tanto, resulta lógico que tengan no pocos elementos comunes, pero también es normal que presenten diferencias aunque no sean esenciales. Nuestro estudio se realiza con la finalidad de extraer conclusiones generales –tanto de los elementos comunes como de los diversos– que puedan resultar útiles tanto a expertos en bibliotecas escolares como a profesionales que tengan la responsabilidad de elaborar o mantener la web de su propia biblioteca escolar.

3. Metodología y desarrollo de la investigación

La comparación se ha llevado a cabo siguiendo una metodología analítica inductiva ya que se trata de dos propuestas publicadas con poca diferencia temporal (2013 y 2014) y que persiguen los mismos objetivos: ofrecer un instrumento para valorar la calidad de cualquier web existente y que también pueda servir de guía para quienes quieran crear un nuevo sitio web para su biblioteca escolar.

La primera propuesta, el modelo de Cremades (Cremades y Jiménez 2013), plantea una estructura de evaluación compuesta por 2 parámetros, 12 indicadores y 50 subindicadores. Los parámetros son las propiedades o características genéricas de las webs, y los indicadores y subindicadores son los aspectos concretos para evaluar un determinado parámetro.

La segunda propuesta, el modelo de González y Faba (2014), está formado por 30 características: 10 generales y 20 específicas. Las primeras abordan aspectos comunes a cualquier web educativa, y las segundas se refieren a elementos y criterios propios de las webs de bibliotecas escolares.

Para analizar de forma sistemática las principales similitudes y diferencias entre estos dos modelos de evaluación, hemos considerado oportuno recurrir a los cuatro aspectos que señala Bazin (1999) como

esenciales para la creación de cualquier web: contenido, navegación, presentación visual y accesibilidad.

3.1. Contenido

La actualización del contenido de la web es considerado un aspecto esencial en las dos propuestas. En cuanto a los plazos, González y Faba hablan de "cierta regularidad", mientras que Cremades opta por cualquier tipo de actualización durante, al menos, el último curso escolar, y propone que se indique la fecha de la última actualización.

Entre los contenidos básicos de todo sitio web se encuentran los enlaces a otras webs relacionadas, en otras palabras, lo que los expertos llaman la "luminosidad" de la web. ¿Qué tipo de enlaces se consideran importantes en las dos propuestas analizadas? Ambas coinciden en la necesidad de enlaces a otras bibliotecas escolares así como a instituciones relacionadas con este tipo de bibliotecas, pero en la segunda propuesta se habla de enlaces a "recursos didácticos" para todas las asignaturas y los docentes, mientras que en la primera hay una referencia específica a enlaces a "webs relacionadas con competencias lingüísticas y literarias".

¿Qué contenidos sobre la biblioteca escolar se consideran importantes en las dos propuestas? Las dos coinciden en la necesaria identificación de la biblioteca escolar y de sus responsables –de la biblioteca y también de la web, en caso de que sean diferentes–, con los que debe haber un modo de contacto. Tanto González y Faba como Cremades valoran la inclusión en la web del logotipo o mascota de la biblioteca, ya que lo entienden como un modo de identificación bidireccional: de la biblioteca ante sus usuarios y de estos con su biblioteca. En la propuesta de Cremades se especifica más información sobre la propia biblioteca que debería estar presente en su web: un plano del espacio físico, horarios, normas de uso, objetivos, servicios, planes y proyectos.

Las dos propuestas otorgan una gran importancia a que la web contenga acceso al catálogo en línea de la biblioteca escolar, ya que es uno de los servicios básicos de toda biblioteca que queda potenciado al poder ser consultado en cualquier momento y lugar.

En cuanto a la redacción de los contenidos, solo la propuesta de González y Faba plantea la importancia de emplear un lenguaje claro y conciso, con textos breves –para facilitar su lectura– en los que se cuide la gramática y la ortografía.

¿A qué tipo de usuario deben estar enfocados los contenidos? En ambas propuestas el alumnado debe ser el público objetivo básico, pero sin olvidar el resto de miembros de la comunidad educativa. En la primera propuesta se hace referencia expresa a los docentes y a los padres, mientras que en la segunda, se habla de "otros colectivos como el profesorado". Por otra parte, como servicio al alumnado extranjero, la segunda propuesta incluye la importancia de ofrecer contenido multilingüe.

Las dos propuestas incluyen la posibilidad de acceso a materiales y actividades (del centro y de la biblioteca) presentes y pasados, aunque en la segunda se amplía esta posibilidad a actividades futuras y de manera selectiva, es decir, dirigidas específicamente a distintos miembros de la comunidad educativa.

La descarga de material audiovisual o su selección en línea están presentes en ambas propuestas. En la primera se distingue entre materiales que están o no "orientados específicamente a la educación lingüística y literaria", mientras que en la segunda se habla más genéricamente de "recursos audiovisuales necesarios para la enseñanza".

También se incluyen en las dos propuestas la posibilidad de que los usuarios realicen actividades. En la primera se distinguen entre cuatro tipos de actividades: de comprensión oral, de lectura, de compresión lectora y de expresión escrita. Por su parte, la segunda propuesta dedica un apartado al fomento de la lectura, en el que habla de recomendaciones de lectura, juegos lectores o información sobre novedades. Este último aspecto también está presente en la propuesta de Cremades, en el apartado dedicado a las publicaciones periódicas propias o relacionadas, en el que se habla de una posible revista escolar en formato papel o digital. González y Faba incluyen un tipo de actividades que Cremades no contempla explícitamente: las orientadas a la alfabetización informacional, es decir, consulta, búsqueda, selección y valoración de la

información.

3.2. Navegación

Para mejorar la eficacia de la navegación de los usuarios, Cremades propone la inclusión de un mapa de la web del centro o de la biblioteca escolar, así como informar al usuario de en qué apartado de la web se encuentra en cada momento. En cambio, González y Faba plantean que la navegación se verá favorecida si resulta fácil acceder a cualquier parte de la web, que deberá ser amigable, familiar y cercana, con una estructura manejable y asequible. Para ello, Cremades también propone la existencia de motores de búsqueda de la información contenida en la propia web. Además, para que la navegación pueda ser fluida, la web no debe presentar ninguna deficiencia en un aspecto tan importante como el funcionamiento de los enlaces, algo que también se incluye en la primera propuesta.

Las dos propuestas consideran esencial que la web proporcione a sus usuarios posibilidades de interacción. González y Faba se refieren a servicios de apoyo en línea (foros, chats, grupos de trabajo), mientras que Cremades habla de blogs, interactividad con redes sociales y sindicación web. También podemos considerar interacción la posibilidad –incluida en las dos propuestas– de que los usuarios puedan publicar y dar a conocer sus trabajos y preferencias.

3.3. Presentación visual

En las dos propuestas se hace hincapié en la legibilidad de la letra y en un adecuado contraste de colores. González y Faba proponen que la web tenga un "diseño coherente", mientras que Cremades concreta esta coherencia en el tipo y tamaño de letra, la distribución espacial del texto y su complementación con las imágenes. La segunda propuesta también alerta sobre el riesgo de la "sobrecarga informativa", y para evitarla propone un uso correcto de colores, efectos tipográficos y agrupaciones.

Además de coherente, para González y Faba el diseño de la web debe ser atrayente para el alumnado, es decir, que además del texto se incluyan animaciones estáticas (fotografía, colores) o dinámicas (vídeos). En la presentación visual, Cremades también propone otra manera de poner el diseño al servicio de la eficacia para el acceso a la información: el hecho de destacar la información más reciente o más importante.

3.4. Accesibilidad

Ambas propuestas subrayan la importancia de que la web pueda ser localizada con facilidad por parte de los potenciales usuarios: González y Faba proponen que la web de biblioteca escolar tenga una URL clara, en cambio, Cremades opta por la existencia de un enlace directo desde la web del centro.

Un aspecto que no está presente de manera explícita en la segunda propuesta, y sí es abordado por la primera es el nivel de accesibilidad de la web para personas con problemas de audición, visión o movilidad. Lo que sí destacan González y Faba es la conveniencia de que las imágenes estén nombradas y se indique la fuente de las mismas, algo que, directa o indirectamente, también puede ayudar a mejorar el nivel de accesibilidad para personas con algún tipo de problema.

4. Conclusiones

Ambas propuestas presentas diferencias formales, ya que la de Cremades está elaborada en forma de ítems que describen los diferentes parámetros, indicadores y subindicadores, mientras que la de González y Faba está realizada en forma de preguntas con dos únicos apartados: características generales y específicas. Cada una de las dos estructuras tiene sus ventajas y limitaciones.

En el caso de la primera propuesta, la redacción en forma de ítems resulta muy detallada y abarca aspectos muy concretos de manera ordenada, con apartados y subapartados que son fruto de una exhaustiva clasificación. En cambio, esta forma de presentación no especifica posibilidades de valoración de cada uno de sus ítems. Para ello habría que acudir a otras fuentes del trabajo de Cremades (2012).

Por su parte, la propuesta de González y Faba sí ofrece, a continuación de cada pregunta, una breve explicación o comentario que puede ayudar –como la propia redacción de la pregunta– a quienes necesiten criterios concretos para valorar cada uno de los aspectos contemplados en el instrumento de valoración. Sin embargo, el modo de agrupación de esta segunda propuesta no facilita una clasificación ordenada de los distintos tipos de criterios de evaluación ya que, por ejemplo, en las 20 preguntas del apartado de "características específicas" se incluyen todas las que se refieren a páginas webs de bibliotecas escolares.

Tras el análisis comparativo de los contenidos de ambas propuestas podemos llegar a la conclusión de que ambas comparten la gran mayoría de sus elementos. De ello podemos deducir que estos dos instrumentos de evaluación de webs de bibliotecas escolares se asientan sobre los mismos criterios, aunque con ligeras diferencias. Como se ha podido comprobar en el análisis comparativo realizado, aparte de los distintos matices aportados unilateralmente por cada propuesta, Cremades hace más hincapié en aspectos relacionados con la educación lingüística y literaria, mientras que González y Faba abordan aspectos diversos como la alfabetización informacional e inciden en la importancia de plantear una web amigable, familiar, cercana, dinámica e innovadora, en otras palabras, en la dimensión didáctica de la web de la biblioteca escolar.

Se trata de dos instrumentos que podrían ser intercambiables en términos generales y complementarios en algunos aspectos específicos. Por tanto, no sería exagerado afirmar que ya podemos hablar de un muy incipiente corpus nacional de instrumentos de evaluación que presentan cierta homogeneidad y que, sin duda, beben de las mismas fuentes, algunas de ellas señaladas en el apartado introductorio de este trabajo. Un corpus en el que, además de las dos propuestas estudiadas, también podríamos incluir otros trabajos españoles como el de Jiménez Fernández (2012) y el muy reciente de Eduardo de la Cruz (2015).

Referencias bibliográficas

Ayuso García, M. D. y Martínez Navarro, V. (2006). Evaluación de la calidad de fuentes y recursos digitales: guía de buenas prácticas. En Anales de Documentación, 9, 17-42.

Baumbach, D. J. (2005). The School Library Media Center Web Page. An Opportunity Too Good to Miss. En Knowledge Quest, 33(3), 11.

Bazin, L. (1999). Elaboration d'une grille de sélection des sites we. En Bulletin des Bibliothèques de France BBF, 44(2), 73-76.

Clyde, L. A. (1999). The school library web site: on the information highway or stalled in the carpark? En 3rd International Forum on Research in School Librarianship. Birmingham: International Association of School Librariahnship, 227-237.

Codina, L. (2000). Parámetros e indicadores de calidad para la evaluación de recursos digitales. En La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información: VII Jornadas Españolas de Documentación: Bilbao 19-20-21 octubre 2000 Palacio Euskalduna, FESABID, Universidad del País Vasco, 135-144.

Cremades García, R. (2012). Análisis y evaluación de la calidad de las webs de bibliotecas escolares de los centros de Educación Primaria en Andalucía y Extremadura. Tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga.

Cremades García, R.; Jiménez Fernández, C. M. (2013). Propuestas de categorización para la evaluación de webs de bibliotecas escolares. En: Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 18, 24-39.

Cruz Palacios, E. (2015). Sedes Web de las Bibliotecas Escolares de España: Evaluación, Análisis y Heurística. Trabajo Fin de Máster Universitario en Bibliotecas y Servicios de Información Digital, Universidad Carlos III de Madrid.

González Mateos, I. y Faba Pérez, C. (2014). Modelos para evaluar la situación de las bibliotecas escolares y la calidad de sus sitios web. En Investigación bibliotecológica, 28(63), 29-50.

Jiménez Fernández, C. M. (2012). La información telemática de las bibliotecas escolares. El valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de Educación Primaria de Andalucía y Extremadura. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.

Murphy, R. (2003). Going Online: Devoloping LRC web pages. Swindon: School Library Association.

Emociónate con las historias: El bosque de las emociones e historias con mucho teatro

Claustro de C.E.I.P. "Gabriel y Galán" de Cáceres, coordinado por:

Esther Luis Pérez

Coord. de la Biblioteca Escolar

Ana María Peromingo Fernández

Coord. de Inteligencia Emocional

Resumen:

Objetivo/propósito de la comunicación: Aunando nuestros proyectos de Biblioteca e Inteligencia Emocional, hemos trabajado la competencia social y ciudadana, a la vez que la competencia lingüística, a través de lecturas adecuadas y de actividades que nos han permitido una mejora del clima en las aulas, previniendo la aparición de conflictos. Propósito de la comunicación: dar a conocer nuestra experiencia a otros colegios. Diseño/metodología/enfoque desarrollado: "El bosque de las emociones" es el resultado de un Proyecto de Formación en Centro titulado "La inteligencia emocional a través de los cuentos". El bosque se ha colocado en el pasillo central del colegio, donde se van colgando los trabajos de los niños y los personajes de los cuentos contados. "Historias con mucho teatro" es la continuación del mismo, donde se han seleccionado cuentos tradicionales y, mediante la dramatización, se ha pretendido que los niños reconozcan mejor sus emociones y sentimientos y puedan aprender a gestionarlos. Metodología: vivencial, utilizando métodos que han propiciado la introspección, la reflexión y la toma de conciencia a través de cuenta-cuentos, juegos, talleres, etc. También, abierta y participativa, favoreciendo el autoconocimiento, facilitando la desinhibición personal ante el grupo, estimulando y desarrollando la capacidad de escucha y fomentando la cohesión grupal. Hallazgos/aportaciones: En la primera parte del proyecto hemos seleccionado una serie de historias con diferentes mensajes que trabajan las competencias emocionales. En la segunda parte, hemos trabajado los cuentos tradicionales construyendo sus personajes y representándolos más tarde. Nos ha aportado mayor seguridad en nosotros mismos, lo que conlleva una mayor autoestima, al reconocer mejor nuestros propios sentimientos y al ponernos en la piel de otros personajes. Implicaciones prácticas: A través de estas historias tan especiales hemos pretendido trabajar de una forma visual las emociones. Todas ellas encierran un mensaje y una enseñanza para que los alumnos las apliquen en su convivencia diaria. Originalidad/valor que aporta: En este proyecto conviven Inteligencia Emocional y Biblioteca Escolar. El denominador común son historias que nos emocionan. Es un proyecto para llevarlo a cabo durante dos cursos escolares. El primero centrado en las Competencias Emocionales y en historias que trabajan esas competencias y el segundo centrado en los cuentos tradicionales y las emociones que ellos nos transmiten.

Palabras clave: Convivencia; Emociones; Inteligencia emocional; Trabajo en equipo; Escuchar; Dialogar; Contar e inventar historias; Autoestima; Resolución de conflictos; Sentimientos; Cuentos.

Keywords: Coexistence; Emotions; Emotional intelligence; Teamwork; Listen; Dialogue; Tell and invent history; Esteem; Dispute resolution; Feelings; Tales.

1. Introducción: dos proyectos en los que conviven inteligencia emocional y biblioteca

Figura 1



Figura 2



Nuestro Centro pertenece a la Red Extremeña de Escuelas Inteligencia Emocional por un lado y a la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura, por otro. Es difícil trabajar dos proyectos a la vez, porque parece que el trabajo se duplica y no da los frutos deseados. Nosotros decidimos aunar los dos proyectos en uno, utilizando la biblioteca, para trabajar todos los contenidos de la inteligencia emocional y englobando también nuestro proyecto de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (T.I.C.)

Las deficiencias de comprensión y de lectura son la base del fenómeno del fracaso escolar y favorecen el crecimiento de nuevos grupos de marginación social. A través de la biblioteca y, tratando los temas adecuados, pensamos que podemos ejercer una labor educativa tanto en la competencia lingüística como en la competencia de la inteligencia emocional, compensando las desigualdades y fomentando valores.

Nuestro Centro escolar se encuentra situado en la barriada de Aldea Moret de Cáceres, conocida también como "Las Minas". La mayoría de nuestros alumnos provienen de diversas promociones de viviendas sociales como respuesta a las situaciones de chabolismo o de infraviviendas ubicadas en distintos puntos de la ciudad.

El colegio cuenta con unos 200 alumnos de Educación Infantil y Primaria, siendo casi el 90% de familias gitanas y alumnos de otras nacionalidades, como rumanos y marroquíes. Muchos de ellos tienen grandes carencias sociales, culturales y afectivas. Es por ello que somos un Centro de Atención Educativa

Preferente.

Contamos con 3 cursos de Educación Infantil y 10 de Educación Primaria, pues en esta etapa la mayoría de los cursos están desdoblados. Somos un total de 22 maestros. El centro se abre desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde. Nuestra jornada lectiva es continuada por la mañana desde las 9 hasta las 14 horas, y por la tarde, de 16 a 18 horas se imparten Actividades Formativas Complementarias por parte de monitores contratados por la Junta de Extremadura. Las actividades que se imparten son: Fomento de la lectura, Inteligencia Emocional, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Ajedrez. También los lunes y los miércoles una de las maestras imparte el Programa de Acompañamiento Escolar, con el propósito de mejorar los resultados escolares de los alumnos en situación de desventaja socioeducativa, especialmente de 5º y 6º, para prepararlos para el cambio de etapa. Contamos también con servicio de Comedor Escolar al que acuden 36 alumnos y Desayuno para 40 alumnos, con bocadillos y zumos que se reparten en el recreo.

2. Proyecto “El bosque de las emociones” e “Historias con mucho teatro”

2.1 ¿Cuáles son los objetivos que hemos perseguido con este proyecto?

2.1.1. Objetivos Generales

En relación al centro son:

- Prevenir la aparición de conflictos, utilizando para ello el diálogo.
- Mejorar el clima de las aulas y del centro a partir de un mejor conocimiento mutuo, trabajando lecturas adecuadas y realizando actividades.
- Conseguir mayor cohesión y estímulo de todo el profesorado del Centro.
- Motivarnos a nosotros mismos.
- Reaccionar con eficacia ante situaciones novedosas.
- Solucionar problemas.
- Mejorar las expectativas de futuro de nuestros alumnos.

En cuanto al alumnado:

- Cumplir un decálogo de cortesía elaborado en el seminario de Inteligencia Emocional.
- Trabajar por un lado la competencia social y ciudadana, sin olvidar nunca la competencia lingüística, ya que queremos trabajar la inteligencia emocional a través de la lectura. Trabajaremos cuentos que traten sentimientos y afectos.
- Favorecer el desarrollo de una personalidad equilibrada compensando las carencias emocionales de su entorno, a través de los cuentos.
- Mejorar su estabilidad emocional.
- Asumir habilidades y estrategias que les permitan desenvolverse adecuadamente en su vida.
- Dinamizar la biblioteca escolar como Centro de Recursos para la Enseñanza y el aprendizaje y canal de fomento de valores.
- Despertar en los niños el deseo de leer y fomentar el hábito lector.
- Prevenir la aparición de conductas de riesgo social.
- Reducir la agresividad a través de habilidades sociales.
- Controlar los impulsos.
- Reconocer las emociones ajenas: EMPATÍA implica sintonizar con las señales sociales que indican qué necesitan o quieren los demás emocionalmente.
- Establecer y mantener amistades.
- Confiar en sí mismo y en los demás.

En cuanto a las familias:

- Conseguir una mayor implicación en la educación de sus hijos, a través de la participación en proyectos del Centro.
- Asumir compromisos.

2.1.2. Objetivos Específicos

Vamos a partir de cinco bloques temáticos que trabajaremos a través de cuentos, lecturas concretas, realización de actividades y reflexión y puesta en común:

1. Autoestima-personalidad:
    - Aprender a conocerse mejor.
    - Favorecer el desarrollo de una autoestima positiva.
    - Potenciar la empatía entre compañeros.
2. Emociones:
    - Identificar y analizar las emociones que sentimos diferenciando las positivas de las negativas.
    - Aprender a expresar y regular adecuadamente nuestras emociones, especialmente las negativas.
3. Habilidades sociales:
    - Disponer de habilidades para la participación activa (quejarse adecuadamente, ser asertivo).
    - Expresar sus necesidades y pedir ayuda.
4. Resolución de conflictos:
    - Entrenar a los alumnos en un método cognitivo-conductual de resolución de conflictos partiendo de situaciones concretas del aula y del entorno.
    - Practicar el diálogo, la negociación como forma de resolver conflictos.
    - Aprender a cooperar y trabajar en grupo.
5. Valores prosociales:
6. Promover valores como respeto, justicia, responsabilidad, tolerancia.

2.2. Niveles educativos a los que se dirige y áreas o materias implicadas

Todos los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria que se imparten en el Centro. Participación de todos los tutores y especialistas y personal no docente, como conserje y administrativo.

Contenidos

Intentaremos conseguir los objetivos anteriormente planteados mediante la realización de actividades, donde se trabajarán los siguientes aspectos:

1. La motivación. Se creará la necesidad de que todos tengamos que aprender a ser mejores personas y, para ello, se establecerán unas reglas.

2. La autoestima/personalidad. Se realizarán actividades que permitan conocerse mejor, aprender a valorarse y modificar aquellos rasgos de nuestra personalidad o forma de actuar que no nos benefician.

3. Las emociones. Se trabajarán actividades que permitan conocer diferentes emociones diferenciando las positivas y las negativas, analizando qué situaciones provocan y aprendiendo a controlar las negativas.

4. Las habilidades sociales. Se trabajarán diferentes habilidades sociales que utilizamos para interaccionar con los demás en distintas situaciones.

5. La resolución de conflictos. Se diseñarán actividades que permitan reflexionar de forma crítica sobre situaciones encaminadas para que los alumnos sean conscientes de la existencia de diferentes perspectivas a la hora de analizar la realidad y aprendiendo a resolver los conflictos de forma constructiva.

6. Los valores prosociales. Se trabajarán actividades encaminadas a promover valores como el respeto, la justicia, la responsabilidad, la tolerancia.

2.3. Actividades realizadas para llevar a cabo estos contenidos y conseguir los diferentes objetivos:

2.3.1 "El bosque de las emociones" (1ª parte del proyecto)

Desarrollo del programa

Trimestre 1º

Septiembre

- Comenzamos el curso con un Código de Cortesía, una serie de normas de convivencia, cortas y precisas fáciles de cumplir. Estas normas las resumimos en 10 y dicho decálogo se colocó en los pasillos del colegio y se trabajó en las clases con los alumnos.
- Formación del Equipo de biblioteca/inteligencia emocional/T.I.C. compuesto por un miembro de cada ciclo y la Jefa de Estudios, reuniéndonos una vez a la semana.
- Plan de lectura y biblioteca anual 2011- 2012, teniendo en cuenta el temario de inteligencia emocional.
- Formación Ayudantes de biblioteca: alumnos voluntarios de 6º curso.

Octubre

- Comenzamos con los préstamos individuales en la biblioteca, en los recreos: martes, miércoles y jueves, un día para cada ciclo.
- Repartimos a los alumnos los gusanitos lectores (Primer ciclo) y los diarios de lectura (ciclos Segundo y Tercero), donde van apuntando los libros que leen.
- Mes internacional de la Biblioteca Escolar.
    1. Cuenta-cuentos "África cuenta" donde los personajes, que son animales, cuentan sus emociones.
    2. Jornada de puertas abiertas para todos los padres y madres donde se les enseña la nueva biblioteca y se les explica el funcionamiento. Se reparte el carné a los nuevos lectores, tanto a los alumnos nuevos de 3 años y otros cursos, como a los nuevos profesores. Conseguimos que varios padres se hagan el carné de biblioteca y algunos han sacado libros a lo largo del curso.
    3. Lecturas de los mayores a los pequeños en sus aulas a primera hora de la mañana con el lema: "Por un abrazo y un beso cuento un cuento en un momento". Dicha actividad consiste en que los alumnos mayores, de 4º, 5º y 6º, irán a las clases de los pequeños a contarles cuentos. Se eligen cuentos sobre los sentimientos y las emociones de la colección de Begoña Ibarrola "Cuentos para sentir".
    4. Sesiones de lecturas en la biblioteca por ciclos:
        - Para Infantil y Primer Ciclo, cuenta-cuentos: "La Cenicienta", cuento en pop-up (con escenarios desplegables) donde nos encontramos sentimientos de siempre: odio, envidia, egoísmos de la madrastra y hermanastras, frente a bondad, humildad y generosidad de Cenicienta.
        - Para los ciclos 2º y 3º, kamishibai (teatro de papel de origen japonés). Uno de nuestros compañaros se disfraza de japonés y explica los orígenes de ese teatro. La obra elegida se basa en un piloto de guerra que, cansado de su trabajo, decide ir contando historias de paz alrededor del mundo. Su título es "Gaito Kamishibai".
    5. "Una biblioteca de cine". Con la ayuda de nuestro coordinador en Nuevas Tecnologías, proyectamos a través de internet, varios cuentos e historias para los diferentes niveles: "La historia más antigua del mundo", "El traje nuevo del emperador",...

Noviembre y diciembre. Meses de la poesía.

- Poesías de las emociones: Durante estos meses los niños inventan poesías y adivinanzas sobre las emociones. Todos estos trabajos se expondrán en lo que denominaremos "El bosque de las

emociones", con un gran árbol en el centro, de donde colgaremos los diferentes trabajos que vayamos realizando sobre este tema.
- Para facilitar la realización de poesías y adivinanzas, llevamos por las clases las "cestas lectoras" con libros donde se pueden inspirar.
- Llevamos por los ciclos el "cajón de novedades", con los libros nuevos sobre dicho tema.
- También, en nuestra biblioteca, en la sección de libros con estrella aparecen libros de poesías y adivinanzas.

Trimestre 2º

Enero

Llega el día de la paz y para celebrarlo seleccionamos dos cuentos:

- "El mono Chimpa" extraído del libro de Jesús Jarque "Cuentos para portarse bien en el colegio", sobre un mono que pegaba a todos los compañeros y el mono sabio le enseña una estrategia para poder controlarse. Este cuento se selecciona para Infantil y Primer ciclo.
- "Los padres van a la escuela", del libro "Cuentos para educar a niños felices" de Begoña Ibarrola. Los personajes son todos animales. La maestra, enseña a los padres que a la escuela no sólo se va a aprender Lengua y Matemáticas, sino que es muy importante aprender a controlarse, para poder aprender mejor.

También se les reparte a todos los niños una señal de STOP que deberán colorear en sus clases y poner por detrás: "STOP a la violencia, a las peleas, a los gritos, a los insultos..." posteriormente se plastificarán y utilizarán cada vez que un compañero se altere.

También se realizan palomas con mensajes sobre la paz y todos cantamos en la pista central del colegio agarrados de las manos, alrededor de un globo terráqueo dibujado en el suelo, la canción "Yo quiero tener un millón de amigos" de Roberto Carlos.

Los alumnos de Infantil prepararon unos besitos de cartulina para dárselos a sus padres, e hicieron un panel donde reflejaban las cosas buenas, frente a las malas: abrazos, frente a peleas...

Todos los años, en el segundo trimestre es cuando desarrollamos nuestro proyecto estrella. Este curso este proyecto es "El bosque de las emociones". Comenzamos con la elaboración de este bosque. Aquí iremos colocando todas las poesías y adivinanzas hechas anteriormente y ahora, todos los personajes de los cuentos que estamos contando.

En el pasillo del colegio, en el lugar por donde pasan todos los niños al entrar y salir, colocamos papel continuo como fondo y comenzamos a moldear un árbol en tres dimensiones con una base de alambre, forrado con papel de periódico con cola. Después lo pintamos y vamos colocando en el bosque todos los personajes de los cuentos que vamos trabajando. Como hojas del árbol colgaremos las poesías, las adivinanzas y otros trabajos de emociones y sentimientos que se vayan realizando. Una vez expuestas en el árbol durante un tiempo, cuando se coloque otra actividad, encuadernaremos las poesías, formando un libro que catalogaremos y colocaremos en la sección de la biblioteca "Nuestras creaciones", para que los alumnos se lo puedan llevar a casa.

Febrero

- Ponemos en marcha la Bibliopatio: un carrito con revistas y cómics que uno de los ayudantes de biblioteca se encarga de sacar al patio en la hora del recreo, para los niños que quieran entretenerse leyendo.
- El Carnaval de las emociones:
  Pensamos en cómo podemos disfrazarnos este año para reflejar las emociones y los sentimientos:
    - Infantil decide hacer un gran corazón de cartulina para ponérselo a los niños: el corazón como símbolo de los sentimientos.
    - El Primer Ciclo decide disfrazar a los niños de diferentes "tribus urbanas" como símbolo de

tolerancia. Se realiza un cartel sobre la tolerancia.
    - El Segundo Ciclo decide disfrazarse de las diferentes emociones. Para que resulte más apropiado para los niños, les ponemos una bolsa, donde pegamos caretas del personaje Bob Esponja con cara de alegría, sorpresa, tristeza, ...
    - El Tercer Ciclo realiza el cartel del carnaval.
      El viernes de carnaval, disfrazados, damos una vuelta por el patio.

Marzo

Día 8 de marzo, día de la Mujer Trabajadora, que nosotros lo identificamos con la igualdad de género y que, en nuestro Centro vemos esencial su trabajo debido a que la mayoría de nuestros alumnos son de etnia gitana, donde la mujer aún no es respetada como el hombre. Decidimos avisar a la Asociación de Mujeres Progresistas de Extremadura, que ya ha colaborado con nosotros algún otro año, con su programa "Coeducando en Valores", preparando actividades relacionadas sobre este tema, Trabajando con los alumnos valores prosociales como el respeto, la tolerancia, la justicia...

También, el día 8 de marzo se celebra el día de la Interculturalidad. Para nosotros, este día es muy importante, debido a las diferentes culturas que tenemos. Realizamos para ello diversas actividades:

- Celebración de la interculturalidad:
    - Investigación sobre países del mundo. Cada curso busca información sobre un país, y se trabaja en clase. Con todas las aportaciones se realiza luego el libro "Niños del mundo", que se cataloga y se coloca en la sección "Nuestras creaciones" de la biblioteca.
    - Todos los profesores elaboramos las láminas para realizar un kamishibai sobre el sentimiento de la xenofobia, basado en "El abecedario de sentimientos" de Violeta Monreal. Se realiza una sesión en la biblioteca con los alumnos de los Ciclos Segundo y Tercero, aprovechando para reflexionar sobre este sentimiento.
    - Para los más pequeños se realiza un guiñol: "Trip, el gusano viajero" es el cuento elegido. Lo sacamos del dossier de "Educación para la Igualdad en la Diferencia" de Manos Unidas. Trata sobre la tolerancia y la solidaridad. Buscamos los personajes y realizamos las marionetas.
- Continuamos celebrando la interculturalidad con la visita de personas de otros países (Sierra Leona, Senegal y Grecia) que nos hablan de su cultura.

Trimestre 3º

Abril

Semana del Libro con las siguientes actividades:

- Visita de la escritora Estrella Ortiz, que trabaja con los niños el taller "Los cuentos te tocan el corazón", donde trata los diferentes sentimientos y emociones. Realizó tres sesiones para los diferentes ciclos el día 12 de abril.
- La segunda visita es de la escritora Ana Cristina Herreros, que lleva a cabo un taller de "Cuentos para aprender a sentir", donde trata diferentes emociones.
- "Vamos de Bibliotecas": Visita a la biblioteca de otros centros: "San Francisco" y "Alba Plata".
- III Concurso de Relatos Breves del C.E.I.P. "Gabriel y Galán". Ese año se les dio a los niños una serie de palabras relacionadas con las emociones para que las utilizaran en sus relatos.
- "Los padres cuentan". Actividad donde pretendemos embarcar a los padres para que vengan a contar cuentos a los niños. Es la primera vez que los padres colaboran en una actividad de este tipo.
- Como colofón de nuestra semana cultural, la última actividad que programamos la titulamos "Un libro es un tesoro". Mediante un mapa de orientación, donde los niños deben ir siguiendo unas pistas que se encuentran distribuidas por todo el colegio, especialmente, pasando por los libros de la biblioteca, los niños buscan un tesoro, que consiste en dos libros por cada clase. Al final se reparten marcapáginas de nuestra mascota nueva para todos los alumnos.

Mayo y Junio

Uno de los temas que nos preocupa bastante es la violencia a la que están acostumbrados nuestros alumnos en su vida cotidiana, tratando cualquier tema de manera agresiva, en lugar de pensar, reflexionar e intentar dialogar para resolver los problemas. Por este motivo, aparte de trabajarlo nosotros diariamente en las clases y sobre todo, en los recreos, buscamos la ayuda de una profesional, para que les dé un taller de resolución de conflictos y de habilidades sociales y pueda ayudarnos a utilizar algunas técnicas con nuestros alumnos. Llamamos a María Ortuño, educadora social, especialista en desarrollo, antropología e inteligencia emocional, proceso de coaching. Convenimos con ella la realización de 5 talleres, sobre técnicas de resolución de conflictos. Agrupamos a los alumnos por niveles y las sesiones se realizan en la nuestra biblioteca, utilizando diferentes espacios.

2.3.2. "Historias con mucho teatro" (2ª parte del proyecto)

Desarrollo del programa

La idea que tenemos este curso es que los niños representen los cuentos, se metan en la piel de los personajes para vivir sus sentimientos y emociones. Continuamos con la misma estructura de la primera parte del proyecto.

Trimestre 1º

Septiembre

Cada tutor trabaja con sus alumnos un cuento tradicional, que servirá de hilo conductor paras todas las actividades propuestas para este curso.

Los cuentos seleccionados son los siguientes:

- Infantil 3 años: "Los siete cabritillos".
- Infantil 4 años: "El Gallo Kiriko".
- Infantil 5 años: "La gallina Paulina y el grano de Trigo".
- 1º A: "El patito feo".
- 1º B: "Caperucita Roja".
- 2º A: "Los tres cerditos".
- 2º B: "Pinocho".
- 3º A: "El flautista de Hamelin".
- 3º B: "Pulgarcito".
- 4º A: "¿Por qué el cocodrilo tiene la piel áspera y dorada?"
- 5º A: "El soldadito de plomo".
- 6º A: "La gallina de los huevos de oro".
- 6º B: "Peter Pan".

Octubre

Mes internacional de la Biblioteca Escolar.

1. Jornada de puertas abiertas
2. "Por un abrazo y un beso, cuento un cuento en un momento" con cuentos tradicionales.
3. Sesiones de lecturas en la biblioteca por ciclos:

- Para Infantil y Primer Ciclo, cuenta-cuentos en pop-up: "Mago de Oz" musical.
- Para los ciclos 2º y 3º kamishibai: "El sastrecillo valiente" y "El gato con botas".

4. "Una biblioteca de cine": "Dumbo", "Las habichuelas mágicas".

Noviembre. Mes de la poesía.

Adivinanzas, poesías y refranes sobre los cuentos elegidos por cada curso.

También se aprovecha el día del Docente para contar cuentos:

Aprovechamos para trabajar uno de los contenidos de nuestro proyecto de Inteligencia Emocional: la autoestima. Seleccionamos "Susi y Benito, estrellas del bosque", cuento incluido en el libro de Begoña Ibarrola "Cuentos para educar a niños felices". Se trata de unos animalitos, concretamente una lombriz y un zorro que, en unas reuniones que tienen todos los animales del bosque al atardecer, donde muestran las cosas que saben hacer bien, se atreven, sin temor a ser juzgados, a hacer lo que mejor saben: recitar poesías y contar historias. Se sienten orgullosos de haberse atrevido a hacerlo. Este tema nos dará pie para que todos miren hacia su interior, vean que siempre hay algo que sabemos hacer bien, sea lo que sea y, piensen si alguna vez se han sentido orgullosos por haber conseguido algo que pensaban que serían incapaces de hacer.

Como nos proponemos trabajar el teatro este curso, decidimos contar el cuento mediante un guiñol, para atraer más a los niños. También elaboramos unas preguntas para conseguir que los niños miren hacia su interior y reflexionen sobre las cosas que saben hacer bien.

Diciembre

Para el festival de Navidad, aprovechando que estamos trabajando el teatro, elegimos el poema "La hormiguita negra quiere ir a Belén", de Ana María Romero Yebra y decidimos hacer una dramatización. Se trata de una hormiguita que le pide a varios animales que la lleven al Portal y todos se niegan a ayudarla, hasta que finalmente es el abejorro el que se decide a hacerlo. Los niños reflexionarán sobre la tristeza, la alegría, el egoísmo, y en cómo deben ayudar a los demás.

<u>Trimestre 2º</u>

Enero

Aprovechamos la celebración pedagógica del Día de la Paz y la No Violencia para trabajar la resolución de conflictos y el autocontrol o la autorregulación de nuestros sentimientos. Para ello, nos ponemos a buscar cuentos que traten este tema. Como temas colaterales tratamos también la empatía y la asertividad, es decir, las habilidades sociales.

Elegimos dos cuentos:

- Uno para representarlo con Infantil y el Primer Ciclo, titulado "Mario el canario". Se encuentra en el libro "Cuentos para portarse bien en el colegio" de Jesús Jarque, y trata del acoso escolar. Tema: Mario, un canario que canta muy bien, está acostumbrado a cantar en todas las fiestas del colegio, pero esta vez no puede porque está ronco. Le sustituye otro compañero al que todos quieren mucho porque siempre está ayudando a los demás. Mario se siente muy celoso y, a partir de ese día comienza a insultarle y obliga a los demás a que también ellos lo hagan. El resto de los compañeros, aunque no quieren, lo hacen porque Mario les amenaza. Al final la maestra lo descubre todo y se soluciona el problema. Se aprovechará el tema para hacer a los alumnos reflexionar mediante las preguntas adecuadas. Trabajamos la empatía, intentando que los alumnos se pongan en el lugar del pajarito acosado.
- Otro para representarlo con los ciclos Segundo y Tercero, titulado "El elefante y el dios de la lluvia" (cuento popular masái, de África), sacado de "El gran libro de las emociones" de Esteve Pujol y Rafael Bisquerra. Trata sobre el sentimiento de la ira. Se aprovecha la sesión para ver qué debemos hacer cuando sentimos sentimientos negativos, cómo canalizarlos, cómo saber decir las cosas

(asertividad), en definitiva, trabajamos las habilidades sociales.

Decidimos preparar las láminas para hacer un kamishibai.

Para terminar el día se canta la canción "Una sola voz" de Macaco, cogidos de la mano, haciendo un gran círculo en el patio.

Febrero

Se comienza a darle forma a nuestro proyecto estrella con la elaboración de los personajes de los cuentos elegidos utilizando diferentes técnicas: unos deciden sacar dibujos de los cuentos y hacer marionetas de palo, otros, ir contando el cuento a través de viñetas; otros, hacer los personajes a tamaño natural.

Se habilita un rincón olvidado del Centro para convertirlo en el escenario de un teatro al que irán acudiendo los personajes elaborados.

Marzo

Interculturalidad: trabajaremos el respeto hacia lo diferente, la tolerancia; es decir, valores prosociales.

Seleccionamos el cuento titulado "El tigre y la tolerancia", de José Morán, con ilustraciones de Jesús Gabán. Está publicado en la colección "Valores" de la editorial Susaeta. El tema es el siguiente: Jail, el tigre, era tan fanático de sus colores (negro y amarillo) que decidió dedicar su vida a pintarlo todo de esa manera. Hasta que un buen día descubrió que estaba equivocado. Este tema nos servirá para trasladarlo a nuestra vida cotidiana, haremos reflexionar a los niños si respetan a todos los compañeros, a todas las personas del barrio, a todos los que son diferentes.

Como nuestro propósito es implicar también las Nuevas Tecnologías, decidimos escanear las páginas del cuento, que tienen unas ilustraciones y un colorido espectaculares y, con un proyector y el ordenador, proyectar la imagen a través de una pantalla gigante que construimos el curso pasado y que desplegamos en la biblioteca.

Otra actividad para trabajar la interculturalidad es: "¿Me cuentas un cuento de tu país?". Invitamos al colegio personas de otras culturas, así contamos con un cuento popular senegalés: "El pescador y el pez" y el cuento gitano titulado "Cuéntame otro cuento".

Trimestre 3º

Abril

Semana del Libro, con las siguientes actividades:

- Contamos con la presencia de Remedios García, maestra e hija del poeta extremeño Juan García García, conocido en Cáceres como el cartero poeta, que tiene aquí en el barrio una calle en su honor. Ella está acostrumbrada a hacer talleres de animación a la lectura y elige diferentes temas que están relacionados con las emociones y los sentimientos o directamente con la representación, para trabajar con los diferentes ciclos. Realiza cuatro sesiones diferentes:
    - Para Infantil: teatro de marionetas "El circo de Adolfito o La maravillosa historia de la hormiga Jacinta". Se trabajan los sentimientos: tristeza, libertad, amor, alegría.
    - Para Primer Ciclo: Cuento-Mito que trabaja la resolución de un conflicto: los animales marinos están en el mar tranquilamente cuando un barco naufraga y todos tienen que ayudarse unos otros para no ser atrapados. Se cuenta el cuento, se colorean y recortan los animales marinos, se dibuja un barco en un papel continuo y se pegan todos los animales alrededor. Después todos representan el cuento.
    - Para Segundo Ciclo: Estrategias para cambiar la verdad, trabajando el cuento "El pastor mentiroso", que lo cambiamos por "El pastor que fue mentiroso". Se potencia a las personas que dicen la verdad. Se cuenta el cuento, se cambia, lo escriben los niños y se hace una pequeña representación.

    - - Para Tercer Ciclo: Se prepara una sesión de poesía. Se les da a conocer a los poetas extremeños, especialmente José María Gabriel y Galán y Juan García García. Se leen varias poesías, se les explica el dialecto extremeño y se les da unas pautas para que ellos escriban sus propias poesías, haciendo hincapié en la rima y la musicalidad.
- También nos visita Belén Franco, Licenciada en Arte Dramático, que realiza con los alumnos talleres de dramatización, explicándoles qué elementos intervienen en la misma: objetos y elementos para caracterizar a los personajes, maquillaje, máscaras, pelucas, ...
- IV Concurso de Relatos Breves del C.E.I.P. "Gabriel y Galán": "¿Qué pasaría si...?. Deben cambiar el final del cuento, los personajes, las situaciones,...
- "Los padres cuentan".
- "Por un abrazo y un beso, cuento un cuento en un momento". En esta ocasión, los alumnos mayores utilizan las marionetas elaboradas para contar los cuentos a los pequeños.

Mayo y Junio

Las actividades finales las hemos englobado bajo la denominación "¡Hasta pronto, biblioteca!". Llega el momento de recoger las cestas lectoras de las clases, el cajón de novedades, las mochilas viajeras, los libros de las bibliotecas de aula y los préstamos individuales de los alumnos.

Es la hora de plastificar y encuadernar todas las actividades que se han ido realizando a lo largo del proyecto, posteriormente se catalogan y se colocan en nuestra biblioteca en la sección "Nuestras Creaciones".

Referencias bibliográficas

IBARROLA, B.: Colección de Cuentos para sentir. Boadilla del Monte (Madrid): Ediciones S.M. 2006.

MONREAL, V.: Colección ¿Qué sientes? El abecedario de los sentimientos. 27 cuentos y un libro de juegos. Madrid: Ediciones Gaviota. 2005.

JARQUE GARCÍA, J.: Cuentos para portarse bien en el colegio. Madrid: Editorial CCS, 2011.

IBARROLA, B.: Cuentos para educar niños felices. Boadilla del Monte (Madrid): Ediciones S.M. 2010.

PUJOL, E. y BISQUERRA, R.: El gran libro de las emociones. Badalona (Barcelona): ParramónPaidotribo, 2012.

MORÁN, J. y GABÁN, J.: El tigre y la tolerancia. Colección de Valores. Madrid: Susaeta Ediciones, S. A. 2011.

FUERTES, G.; GARCÍA TEIJEIRO, A.; GÓMEZ YEBRA, A.; REVIEJO, C.; ROMERO YEBRA, A.M.; SOLER, E.; GONZÁLEZ TORICES, J.: Los poemas de Pillo. Boadilla del Monte (Madrid): CESMA, S.A. 2004.

REINHART, M.: Cenicienta. Boadilla del Monte (Madrid): Ediciones S.M. 2007.

FRANK BAUM, L. y HESS, P. Adaptado por HAMILTON I.: El mago de Oz con pop-ups, música y sonidos. Madrid: Macmillan Iberia, S. A., 2010.

Gaito kamishibaiya. Onil (Alicante): Sieteleguas Ediciones.

Biblioteca escolar de innovación y continuación

E. María Guerrero Palacios

Maestra de primaria

Silvia Mora Ramírez

Maestra de primaria y coordinadora de biblioteca

CEIP San José, Talavera La Real (Badajoz)

Resumen:

"Nadie enciende una lámpara y la pone en un lugar escondido ni la oculta en una vasija, sino que la pone en el candelero para que alumbre a los que entren". El inicio de nuestra biblioteca se remonta al curso escolar 2007/2008 en el que un grupo de maestras movidas por mejorar la oferta educativa del colegio decidimos incluir este recurso a nuestra labor: la biblioteca. Comprometidas con este fin, hemos sido herramienta y oferta para alumnos/as y familias. Gozamos así del reconocimiento del centro y de la comunidad educativa. Formamos un grupo de 8 maestras con reparto específico de tareas por un objetivo común: formar grandes lectores. ¿Para qué estamos en el Congreso? Nuestra intención es seguir creciendo y continuar una línea de difusión que contribuya a "alumbrar poniendo en el candelero nuestra experiencia". En diversas ocasiones hemos vivido como ponentes: 2º Jornadas de Bibliotecas de Extremadura, recibimos el reclamo de nuestro equipo para participar en cursos de formación ofertados por el CPR (Centro de profesores y de recursos) de Badajoz, llevamos y compartimos nuestros proyectos con centros educativos de secundaria (IES Bachiller Diego Sánchez) y recibimos a maestras de otros centros que nos visitan para aprender de nuestra experiencia y comenzar los primeros pasos en sus centros, elegidos como centro educativo extremeño en el año 2013 para la organización y realización de la clausura del programa "Leer en familia" promovido por la Junta de Extremadura. Estamos convencidas de la calidad y utilidad de nuestro trabajo y así se solicitó, a la organización del Congreso, seguir el camino de mostrar y compartir para que otros se enriquezcan. Enfoque que damos a la ponencia: Enseñar nuestra biblioteca (con el video que se encuentra en el blog http://www.informatalavito.blogspot.com), contar nuestra experiencia. (breve recorrido por los proyectos realizados), centrarnos en este último curso escolar y en su proyecto "Mirando al Mar", aportando nuevas ideas, despertando intereses que motiven la creatividad de los participantes y dar claves para un trabajo creativo. (animaciones lectoras, materiales y web originales del equipo).

Palabras clave: Biblioteca de innovación y continuación; Creatividad y originalidad en animaciones lectoras; Formar a grandes lectores; Mostrar lo vivido (buenas prácticas).

Keywords: School library as a place between innovation and continuity; Creativity and originality in reading programs for entertainment; to train to get great readers; to show all experiences lived at the school library (Best practices).

1. Introducción

Nos presentamos siempre destacando lo que llamamos “apellidos” de nuestra Biblioteca y esto es resaltar el carácter continuador junto al punto de innovación que forman el eje principal de nuestro trabajo. Nos adentramos en nuevos proyectos que proponen actuaciones nuevas, originales (biblioteca de innovación) y a la vez es continuado porque la esencia, la columna vertebral de su actividad se seguirá bañando en nuestro modo y estilo de trabajo (biblioteca de continuación).

En muchas ocasiones, tratamos de hacer llegar este espíritu a los que escuchan o se acercan a conocerla y os aseguro que desde el papel no es tarea fácil.

Decidimos entonces acompañar estos “informes sobre las buenas prácticas desarrolladas en biblioteca” de imágenes que enseñen nuestro día a día, mostrar un poco lo que vivimos.

Nace así un video que se convierte en la mejor “tarjeta de presentación”, además de ser una aventura y preciosa experiencia que toda la Comunidad Educativa hemos compartido.

Os invitamos a verlo y recibid así la bienvenida a nuestra biblioteca.

Presentación :”Biblioteca: crea, sorprende y disfruta” disponible en nuestro blog (http://informatalavito.blogspot.com) y en su formato original Keynote lo tenemos en el espacio web (http://www.webcitation.org/6bfBaX0nJ).

2. Planteamiento y objetivos

Llegamos al Congreso persiguiendo la idea de mostrar lo que hacemos para así crear y despertar nuevos intereses u opciones de trabajo en la animación lectora.

De este modo recorremos apoyados en la presentación los siguientes puntos clave:

1. CREA sobre proyectos, espacios, mascotas y web: realizamos un rápido recuerdo de los proyectos y actuaciones hasta ahora realizados.

El inicio de nuestra biblioteca se remonta al curso escolar 2007/2008 en el que un grupo de maestras del centro movidas principalmente por la inquietud de mejorar la oferta educativa del colegio, decidimos utilizar un recurso más para nuestra labor: la biblioteca, que hasta entonces era un espacio poco aprovechado.

Los proyectos que nos han ocupado: “Animaldía” (08-09), “La Magia de los cuentos” (09-10), “ Puente entre culturas: La Extremadura romana” (10-11). será a partir de este último proyecto que seguimos una línea temporal/histórica que ha permitido recorrer momentos pasados importantes en la historia y de los que hemos destacado autores, obras literarias, acontecimientos,... le siguieron “Viaje al Medievo” (11-12), “1492: Tierra a la vista” (12-13) y cerrando este círculo el proyecto “Del Descubrimiento al Renacimiento” (13/14).

Finalizado el ciclo histórico protagonista de los anteriores proyectos, nos planteamos dar un aire nuevo, sorprender con un tema que despierte especialmente el interés de los/as alumnos/as... así nos dejamos llevar por una marea de nuevas ideas y nació “Mirando al Mar”(14/15). Y con los nuevos aires nuestras mascotas Talavito y Leolinda que se han ido vistiendo/ambientando para cada época y situación, ahora se convirtieron en buzo y sirena. Son las mascotas de creación propia y registrados, los nombres e historia de su aparición fueron resultado de un concurso entre los /as alumnos/as del colegio.

Llevamos varios años abriendo también nuestra biblioteca online (http://www.bibliotecacolegiotalavera.es) página web totalmente diseñada por nosotras y por tanto ajustada a nuestras necesidades y gustos. En ella encontraréis quiénes somos, breves reseñas a los proyectos, material imprimible como fichas de trabajo por año realizado y por tanto temáticas, las guías de lectura de Talavito,

tablón de noticias, agradecimientos y colaboraciones...A lo que sumamos el blog (http://www.informatalavito.blogspot.com) que recoge lo realizado cada curso.

Y creamos espacios, mantenemos la biblioteca como una sala amplia, luminosa, acogedora, con distintos espacios para el desarrollo de las actividades (zona de lectura, ordenadores, investigación, audiovisuales...) con gran cantidad de fondos documentales, aunque es incansable la tarea de actualizar cada año las lecturas y por tanto la oferta que hacemos a nuestros/as lectores. La ubicación de los libros atiende a varios criterios, distribución de zonas por niveles y colocación en estantes según edades, para los más pequeños los más bajos facilitando así el uso diario y la comodidad.

Además, contamos con dos salidas independientes al patio que en ocasiones han sido aprovechadas para hacer jornadas de puertas abiertas con talleres y actividades en el exterior.

Destacamos las siguientes actividades comunes a los proyectos:

- Fichas de trabajo elaboradas por el equipo que son apoyo para los contenidos trabajados en las lecturas. Los/as alumnos/as cuentan desde principio de curso con una cuaderno-guía (Guía de Talavito) personalizado al nivel que cursan en el que van haciendo el seguimiento de las lecturas. Además de una carpeta propia en la que durante el curso guardan sus trabajos, al final ponen un aportada alusiva al proyecto y la llevan a casa para enseñar encuadernado y ordenado lo trabajado en la hora de biblioteca que les corresponde.
- "Tertulias Literarias" un grupo de voluntarios de 6º primaria realizan animaciones cortas durante los recreos a los/as alumnos/as de niveles inferiores, tales como representación de cuentos inventados con marionetas, lecturas y puesta en común, ver novedades colgadas en nuestra web, disfraces y bailes, presentación de nuevas colecciones compradas,...
- Concursos: con los que pretendemos potenciar la creatividad y originalidad del alumnado y ayudan en el hábito de lectura y producción de textos propios. Por ejemplo, el concurso de "Mensajes de Paz en una botella" realizado con motivo del proyecto "Mirando al Mar".
- Somos sede de exposiciones de trabajos (circuitos eléctricos: faros marineros), lugar de encuentro para charlas (FEAPS el valor de la diferencia, Mancomunidad trivial sostenible, anualidad reciclada, separación de residuos, y Cuentos no sexistas, ente otras).
- Contribuimos a la conmemoración de fechas o acontecimientos importantes mediante exposiciones, celebración de actos,... participación en concursos y campañas.

2. SORPRENDE: centrados en el último curso escolar 2014/2015 y en su proyecto "Mirando al Mar", destacamos de lo realizado las siguientes propuestas de animaciones originales del equipo: La Voz Lectora, Cocinar las Palabras, Rasca y GANAN!!! (perteneciente al próximo curso 2015/2016).

Explicación de cada una de ellas:

La Voz Lectora: desde Biblioteca ponemos en marcha el concurso "La Voz lectora" que determinará a los mejores lectores de nuestro centro y serán nuestros representantes en el concurso regional de lectura en público. Consiste en lo siguiente:

Previo al concurso: De cada clase serán elegidos 3 participantes, los que considere el grupo junto a su tutor o tutora (pueden hacer una prueba, explicar para qué es la elección, votar entre todos a sus representantes,...), los nombres de los elegidos se comunican al equipo de biblioteca con ellos se plantea un calendario que señalará los días y grupos que se presentan al concurso "La Voz lectora" durante los recreos. Será expuesto el calendario en el tablón de anuncios de biblioteca y se les dará a los participantes un día antes de su audición la lectura que deben preparar para la prueba. Decir que cada día harán las audiciones los alumnos y alumnas de un mismo nivel con una misma lectura, así ayudamos en la labor de elección de buenos lectores a los maestros y maestras que hacen de jurado.

Comienzo del concurso: En los recreos señalados en ese calendario, los participantes que toquen cada día bajarán a biblioteca y allí encontrarán a una de las maestras del equipo de biblioteca que les indicará el orden de entrada para hacer la lectura (en el pasillo de entrada). Dentro de biblioteca estarán tres maestros/as sentados de espalda con un guión o ítems orientativos que sirvan para hacer una buena

valoración del lector/a. Como en el concurso original entra el participante, le anunciamos con un número y el jurado toma nota en su hoja evaluativa y leerá la lectura que lleve preparada, contará con tres minutos una vez acabado se le avisa del tiempo y sale. Si así lo considera el jurado también pueden hacer sonar una campana dispuesta en su mesa para parar la lectura porque ya es suficiente con lo escuchado a ese lector para poder evaluarle. Entra el siguiente y así los citados para cada día. Al finalizar cada jornada de audiciones el jurado dará el nombre de finalistas y ganador/a a la coordinadora de la actividad, para ir preparando la final de este concurso.

Después del concurso: De las valoraciones realizadas y con los nombres de los mejores lectores, realizamos una gran final en biblioteca. Asistirán por niveles, presentaremos a los finalistas y abrimos el sobre con el nombre del ganador o ganadora. Esta presentación se hará apoyada en imágenes que proyectamos en la pizarra digital para que los compañeros que no vieron el desarrollo de las audiciones a ciegas vean como sucedió todo. Nombrado el ganador/a se hace entrega del trofeo "eres una estrella de la lectura" elaborado por el equipo y daremos un diploma de agradecimiento por la participación y buen hacer como lectores a los finalistas. Los ganadores y finalistas de los niveles quinto y sexto de primaria han sido nuestros representantes en el concurso de "VII Lectura en público" de Extremadura. Además han grabado un audio de un cuento navideño del que disfrutamos en nuestro blog, en la entrada llamada Radioteca.

Cocinar las Palabras: con sus mandiles y convertidos en verdaderos chef la propuesta consiste en poner a los alumnos/as por grupo y dar a su representante un sobre con varias palabras, serán éstas las que faltan a un poema que tienen que completar. Los poemas elegidos son referidos a comidas o ingredientes de las mismas, distintos para cada grupo. Se llama a cada representante, se le pone el mandil y, comenzado el tiempo de trabajo, en grupo buscan el lugar que las palabras ocupan en sus poemas y una vez terminado "emplatan" y lo llevan a la mesa de control dónde la maestra les dirá si "cocinaron bien". de no ser así deberán volver al grupo para volver a "cocinar "su poema e intentarlo de nuevo en la mesa de control. Para esta animación lectora damos una especial importancia a la ambientación. La maestra que presenta la actividad tendrá puesto un mandil y gorro de cocinero, los/as alumnos/as representantes de cada grupo también llevarán un mandil (todos iguales comprados para la ocasión) y se prepara la mesa de control con enseres propios de una cocina (mantel, cazuelas, cubiertos, salvamanteles,... todo colocado como un buen lugar de trabajo para un gran chef. Finalizamos leyendo al gran grupo los "platos cocinados", es decir los poemas resultantes e invitamos a cada grupo a que lo escriban en una ficha decorada como recetario y lo exponemos en un gran mural para compartir con el resto del colegio.

Rasca y GANAN!!!: esta actividad pertenece a las nuevas propuestas del curso que nos ocupa 2015/2016 con el Proyecto "expressARTE". Pretendemos continuar con una bonita labor que en ocasiones hemos desarrollado colaborando y trabajando con la asociación "Ayúdame a Ayudar" que mantiene contacto con Perú por medio de un misionero que es de nuestro pueblo y trabaja allí desde hace ya muchos años. Se trata de una acción solidaria para despertar y mantener la responsabilidad por los demás, disfrutamos de un valor importante en nuestro colegio que es la biblioteca, pues llevemos esto que vivimos allí empezando por "crear Bibliotecas" para los demás. El equipo de biblioteca venderá a un precio aún no señalado los boletos de participación elaborados al estilo de los rasca y gana comerciales (tarjeta de participación que se plastifica y pinta en el lugar donde va escrito el premio con la mezcla de pintura acrílica y jabón), algunos de ellos premiados con estuches, libros, chapas de biblioteca,... Lo recaudado será destinado a la creación de una biblioteca como ya hemos apuntado.

3. DISFRUTA: vemos las buenas prácticas de lo explicado en la web (http://www.biliotecacolegiotalavera.es y también http//www.informatalavito.blogspot.com).

¿Qué pretendemos?

- Aportar novedades en el campo de la animación lectora con nuestra comunicación, ampliando así la variedad de recursos.
- Contagiar de la originalidad y necesidad de la misma para hacer una biblioteca dinámica y propia.
- Mostrar quiénes somos y nuestra disponibilidad para compartir lo vivido.

Y tras la comunicación, y consiguiente alcance de estos objetivos, la pretensión fundamental es que los

participantes o asistentes conozcan, sepan y apliquen lo aquí visto,... llevar a sus centros y en concreto a sus bibliotecas estas propuestas.

3. Metodología y desarrollo del proyecto

Poner en marcha un plan de trabajo que implica a toda la Comunidad Educativa requiere de una coordinación detallada, contamos con un grupo de ocho maestras que tiene asignado una labor específica (web, animación lectora, desarrollo y creación de fichas de trabajo...), además del trabajo común que realizamos. El reparto específico de tareas obedece a varios criterios: posibles horas libres, creatividad, conocimientos específicos de una actividad o materia... Para así tratar de formar un equipo completo y conseguir los mejores resultados.

Cada maestra semanalmente hará de forma alternativa los préstamos y devoluciones y las animaciones lectoras, de tal manera que cada curso bajará todas las semanas una sesión a la biblioteca, sea para una cosa o para otra. Cuando toca préstamo o devolución y sobra algo de tiempo tenemos en reserva ciertas actividades rápidas para esos ratos, tales como presentación de una colección de libros, o alguna nueva adquisición, entrar en nuestra web y ver noticias, juegos,... comentar la obra que hemos leído y devolvemos, hacer la guía de Talavito,...

Será en las reuniones periódicas donde evaluaremos lo realizado viendo su efectividad, grado de satisfacción de los/as alumnos/as, las dificultades encontradas,... entre otras cosas y según los resultados seguiremos actuando.

El Plan de trabajo se incorpora al Proyecto Educativo de Centro, al Proyecto Curricular de Centro y a la Programación General Anual, resaltando la importancia de una buena formación lectora.

El equipo de Biblioteca se pone a disposición del equipo directivo para participar en la elaboración del PLEA con el que siempre hemos desarrollado acciones dirigidas a una correcta adquisición de técnicas de escritura, lectura y acceso a la información potenciando desde la base de las mismas despertar y mantener el gusto por la lectura.

Comienza un futuro Proyecto en el final del curso anterior, ya en junio se pone sobre la mesa las nuevas ideas y planteamos las lecturas que serán eje del mismo, adelantamos esta labor para facilitar a los padres los títulos que deberán comprar a sus hijos y si es posible dar este pie de inicio al equipo para que en verano vayan recabando información e ideas que desde septiembre empezarán a ser realidades.

Así hicimos este último curso escolar con el Proyecto "Mirando al mar": lo dividimos en tres bloques de trabajo de la siguiente manera, atendiendo a la marcada división que en la vida del Centro se realiza (corresponde a los tres trimestres):

- 1º bloque: a cada ciclo le asignamos una lectura, obra literaria clásica elegida de temática marina y durante este primer periodo trabajarán en las animaciones a su autor, desarrollo de la obra, lectura guiada y compartida, y las responsables de animación les marcan la lectura de capítulos haciéndoles coincidir con animaciones o fichas de trabajo concretas. Las lecturas han sido: primer y segundo nivel de primaria "Océanos y mares" y "La Sirenita" de Andersens, tercer y cuarto nivel; "La isla del tesoro" de R. L. Stevenson y quinto y sexto nivel "20000 leguas de viaje submarino" de J. Verne, (en obras adaptadas por diferentes editoriales).
- 2º bloque: descubrimos el fondo del mar (animales, corales,...), a través de fichas de trabajo, vemos documentales, bits de inteligencia,...
- 3º bloque: trabajamos los diferentes tipos de embarcaciones, mapas y cartografía,... con fichas de trabajo, google earth (consiste en realizar una visita virtual con esta aplicación para trabajar diferentes mares del mundo su posición geográfica, características destacables, historias que encierran,...).

Realizamos la DIFUSIÓN de nuestras actividades en dos momentos:

1. anterior a la actividad: información a tutores/as de la actividad, carta a padres con información necesaria para el desarrollo de la misma, carteles anunciadores/motivadores, guías de lectura,

referencia en la web,...

2. posterior a la actividad: exposición de lo realizado (fotos, trabajos,...), ponemos entrada en el Blog para contar lo vivido y compartir experiencias. Entrega de premios que reconocen el trabajo y esfuerzo realizado.

Además, trimestralmente entregamos la hoja informativa "Informa Talavito" para dar a conocer al resto de la comunidad educativa lo realizado en ese tiempo. Y se publica en la web.

Perseguimos, por tanto, una metodología puramente práctica con el objetivo de formar alumnos competentes, donde a través de un engranaje de conexiones intelectuales demos respuesta al desarrollo de las inteligencias múltiples; una metodología activa y motivadora.

4. Resultados

Principalmente habría que destacar el valor del equipo de trabajo que demuestra una total disponibilidad ante las iniciativas planteadas, con interés, pasión y motivación, unión en una mira concreta: formar a grandes lectores.

Nos preocupamos y apostamos por la originalidad de nuestra propuestas, es una parte importante de tiempo y trabajo la que se dedica al espacio de la creación propia, pero los resultados dan plena constancia de su utilidad.

De nuestro trabajo realizado también resulta la coordinación y buen hacer con el equipo directivo y resto del claustro de profesores del Centro. Se implican y acogen las propuestas, un trabajo conjunto que refuerza las actuaciones realizadas. A lo que unimos a las familias pieza que completa la Comunidad Educativa.

Y como ya hemos señalado, la muestra de los resultados obtenidos lo recogemos en el doble espacio web, http://www.biliotecacolegiotalavera.es y http//www.informatalavito.blogspot.com, testigo de lo expuesto.

5. Conclusiones

Se puede hablar mucho de objetivos, principios, claves,... pero nada sustituye al valor de la experiencia.

Ahora sólo queda seguir este camino trazado, trabajar esa "continuación" aportando, creando, nos repetimos..."innovando".

Como equipo seguiremos formándonos: la creatividad necesita de alimento e inspiración.

Realizamos un balance positivo de nuestro trabajo ante la respuesta dada por el alumnado y lo que vale más, por la actitud e interés responsable que mantienen ante su tarea de formarse como lectores.

Referencias bibliográficas

Música que acompaña el video de presentación:

Vetusta Morla, (Pequeño Salto Mortal). (2013). Los Ríos de Alice [CD].Madrid.

Guerra, P. y Pastor,L. (Karonte Distribuciones Oasis p.c.). (1998). Por el mar de mi mano [LCD11], Madrid.

Uso de estándares y licencias para la creación y difusión de contenidos en las bibliotecas escolares.

José Luis Barreiro Cebey

Asesoría de Bibliotecas escolares de Galicia

Resumen

Uso de buenas prácticas para la creación y difusión de contenidos digitales en base al empleo de estándares y licencias apropiadas. Los miembros de las bibliotecas escolares de Galicia que forman parte del Plan de Mejora de las Bibliotecas escolares (PLAMBE) participan activamente a través de un foro donde dan a conocer tanto los procesos de creación de sus experiencias y proyectos como los productos finales resultantes. A través de este foro se pueden, y deben, difundir las correctas indicaciones para que estos materiales puedan ser accesibles y reutilizables, ya que precisamente esas son las intenciones más habituales de sus creadores. Pero, con más frecuencia de lo deseado, estes procesos y materiales se ven condicionados por la decisión tomada en cuanto al uso de la tecnología a la hora de su creación y/o difusión. Hace ya tiempo que existen recursos y metodologías para el uso transversal de la información, de forma que no se vea condicionada por el uso de determinadas tecnologías. Por este motivo es necesario insistir en la difusión del uso de los instrumentos adecuados para la creación de contenidos que, de forma simplificada, podría empezar por el conocimiento y uso de los estándares establecidos por la W3C (World Wide Web Consortium), las recomendaciones del CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios) así como la otorgación de licencias Creative Commons.

Palabras clave: Contenidos; Software; Licencia; Biblioteca escolar; Estándar; PLAMBE

Keywords: Content; Software; Licence; School library; Standard; PLAMBE

1. Introducción

La Asesoría de Bibliotecas escolares, dependiente de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, lleva en funcionamiento más de 10 años. Durante mucho tiempo las funciones que le eran otorgadas fueron atendidas por dos asesoras: una el primer año, dos asesoras el segundo año y siguientes. A pesar de varios intentos anteriores, hubo que esperar hasta el año 2013 para poder incorporar a la Asesoría a una persona con un perfil especialmente TIC. Recientemente, en este mismo año 2015, se consigue realizar una nueva incorporación, quedando, por tanto, la Asesoría compuesta por cuatro personas: dos con perfil docente-bibiotecario y otras dos con perfil docente-TIC.

Esta doble vertiente llevaba siendo necesaria desde hacía varios años, debido a que desde hace tiempo

se lleva observando que las competencias digitales y las alfabetización informacional están claramente ligadas a las competencias de las bibliotecas escolares, por ser entendidas estas como el eje central y motor de impulso dentro de los centros educativos. No obstante, se hicieron necesarias muchas demandas y argumentaciones para poder conseguir que la Administración otorgase la consideración que se merecían las solicitudes de poder ampliar las funcionalidades a que debería dar respuesta la Asesoría para poder así, al mismo modo, marcar nuevos modelos metodológicos integrados en la bibliotecas escolares, donde la información, su gestión y las tecnologías de la comunicación deben estar sincronizadas, funcionando en armonía.

No es raro encontrarse a día de hoy que en un centro educativo se puedan crear proyectos tecnológicos merecedores de premios y/o atenciones y, al mismo tiempo, en ese mismo centro se evidencian carencias de conocimiento y utilización de las TIC entre su profesorado. Del mismo modo se pueden estar creando proyectos novedosos e innovadores pero carentes de un uso de las TIC apropiado, actual y con proyección. Trataremos de desarrollar estos argumentos a lo largo de la presente comunicación a través de ejemplos concretos donde indicaremos observaciones realizadas así como la tendencia que creemos que sería conveniente utilizar a través de un nuevo proyectos de asesoramiento.

2. Planteamiento y objetivos

Para poder realizar un asesoramiento consecuente y profesional en lo referente al uso de la tecnología integrada en los diferentes y variados proyectos que se puedan crear en los también variados y dispersos centros escolares, habrá que tomar unos puntos sólidos de referencia para establecer las bases.

En el presente proyecto los pilares sobre los que se sostendrán los objetivos previstos serán, por una parte la experiencia en el uso de tecnologías basadas en software libre como fundamento para la construcción de conocimiento con independencia tecnológica, la modificación y reutilización de dicho conocimiento y sus aplicaciones, y, por otra parte, la insistencia en la comunicación para la difusión de buenas prácticas que eliminen trabas en la proyección de todo tipo de proyectos educativos: divulgación, difusión, cesión, modificación y adaptación.

2.1. Primera parte, o pilar 1: el valor de la experiencia.

No sería procedente en ninguna situación, ya sea educativa o de cualquier otro ámbito profesional, tratar de poner en marcha un proyecto de asesoramiento sin, por una parte, estar convencido de lo que se va a proponer es, sin lugar a duda, la mejor de las recomendaciones posibles y, por otra parte, sin contar con garantías que nos puedan avalar.

Por este motivo este curso académico 2015-2016 estamos decididos a ampliar el asesoramiento que otorgamos a los centros educativos que participan en nuestro Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares (PLAMBE) con una nueva línea: “recomendaciones y resolución de dudas en el uso de estándares y licencias para la creación y difusión de contenidos”.

La decisión de abordar esta nueva línea de asesoramiento de una forma específica (puesto que ya se venía haciendo de forma esporádica y transversal) surge a raíz de la experiencia...

- en la observación de los problemas más habituales que aparecen en el foro Plambe, por ejemplo, al ofrecer como documento de trabajo para reutilizar un fichero en formato PDF.
- en la eficiencia propia a la hora de usar determinadas tecnologías y herramientas en las gestiones internas de la Asesoría.
- en la experiencia aportada de la creación y participación de proyectos anteriores de nuestra Comunidad: webs dinámicas, abalar...

Empezando por el último punto, en la Asesoría de Bibliotecas escolares contamos con la experiencia adquirida de los dos asesores con perfil TIC en su participación en proyectos desarrollados exclusivamente en nuestra Comunidad como son Webs Dinámicas y Abalar. Estos dos proyectos, sin entrar en detalles de sus objetivos, tienen la particularidad de que fueron realizados basándose en la utilización de software libre

para garantizar así una duración prolongada en el tiempo sin la dependencia de determinadas soluciones específicas y/o propietarias. De ahí que se puedan considerar como casos de éxito al conseguir que todo el conocimiento de su desarrollo se encuentre liberado para poder ser así estudiado, implementado nuevamente, modificado o mejorado.

Siguiendo el orden inverso de los punto de la experiencia, en segundo lugar tenemos que comentar que desde la incorporación de los asesores con perfil TIC a la Asesoría se desarrollaron una serie de aplicaciones de gestión interna para poder optimizar los recursos humanos, y poder, simultáneamente, conseguir un mejor acceso a la información por parte de cualquier miembro de la asesoría, mejorando, por ende, los tiempos de búsqueda y respuesta, lo que se traduce viene a conocer actualmente como una mejoría en la calidad del servicio. Queremos destacar aquí que estas mejorías son fruto, precisamente, de un buen uso y gestión de las herramientas; es decir, al tratar correctamente la información aparece simultáneamente una mejora de los tiempos. Hay que tratar de evitar que el enfoque sea el contrario y no pretender que el objetivo a buscar sea la mejora de los tiempos, puesto que de ser así, de tratar de enfocar nuestro trabajo bajo ese erróneo paradigma, lo que se produce inevitablemente es un detrimento del servicio.

Veamos, a continuación y a modo de ejemplo, algunas de las aplicaciones de gestión de uso de la Asesoría de Bibliotecas escolares.

Valoración de proyectos Plambe. Con esta aplicación web de acceso limitado se realiza on-line y en tiempo real la valoración de los proyectos presentados por los centros aspirantes a entrar en en Programa de Mejora de Bibliotecas escolares (Plambe).

Cuenta con:

- Acceso al listado de los proyectos a valorar por el corrector.
- Acceso al listado del estado de valoración de todos los proyectos por parte de los miembros de la Asesoría de Bibliotecas escolares.
- Pantalla de gestión de acceso de usuarios.
- Exporta datos de cada valoración a informe PDF.

Figura 1. Aplicación de valoración de Proyectos Plambe - Pantalla de resumen

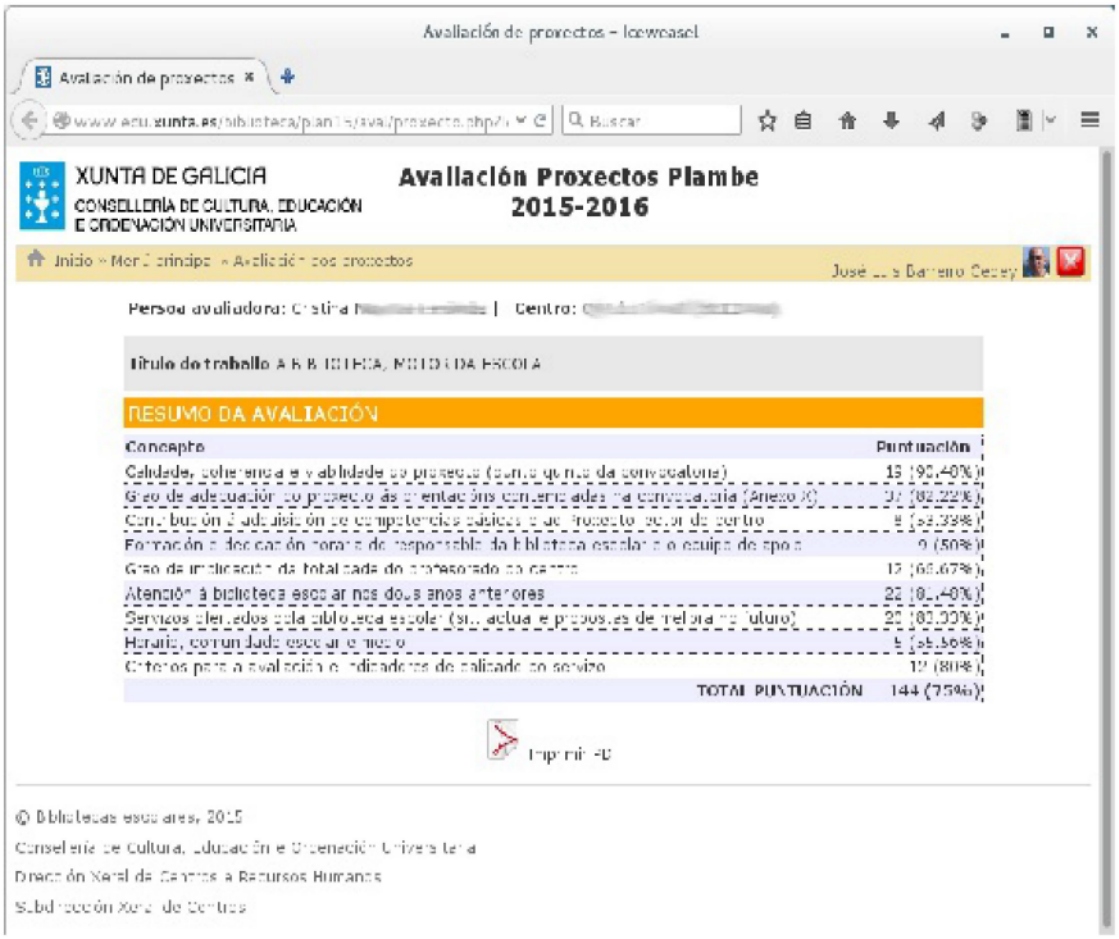
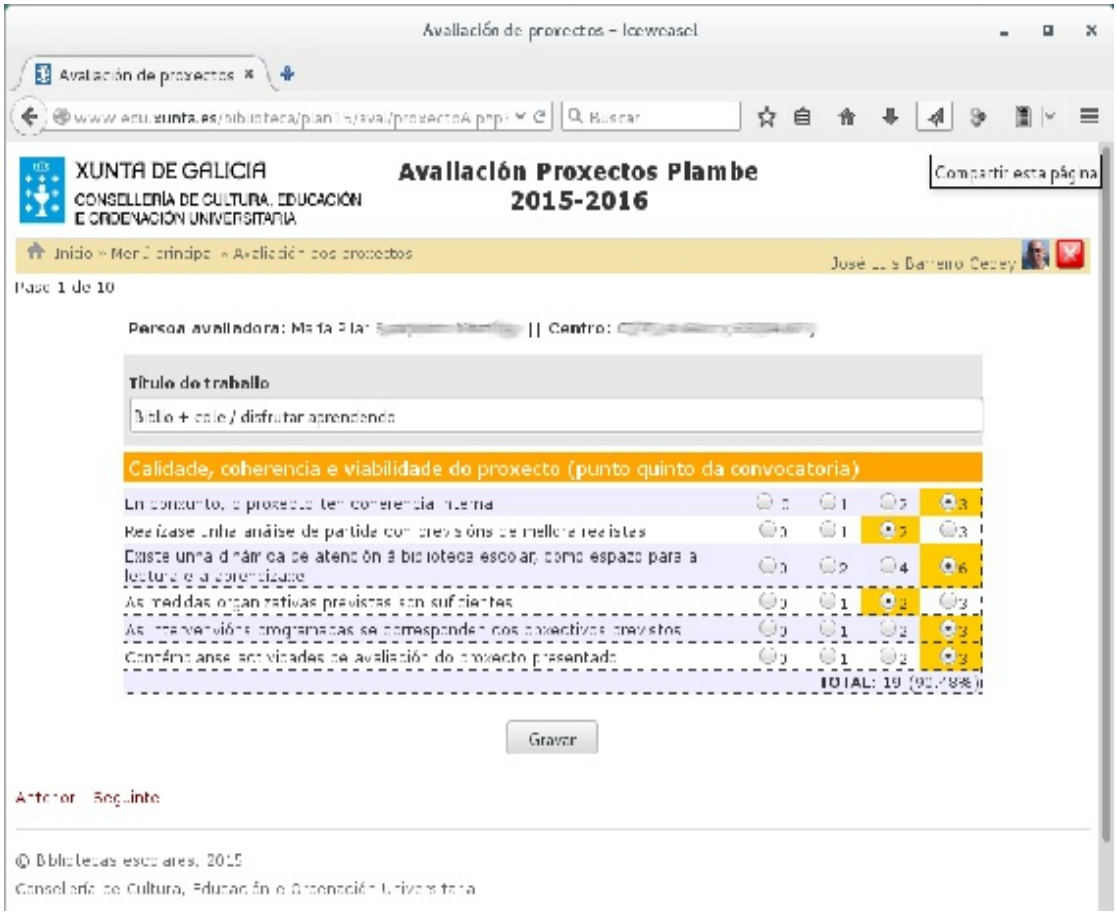


Figura 2. Aplicación de valoración de Proyectos Plambe - Pantalla de puntuació



Gestión de Maletas viajeras. Aplicación on-line para gestionar las reservas de las diferentes maletas ofertadas desde la asesoría para los centros educativos públicos de Galicia.

Cuenta con:

- Para centros: Información de las maletas: disponibilidad, contenidos, geolocalización del centro destinatario.
- Para centros: Formulario de reserva.
- Para centros: Envío automático de información: reserva efectuada para confirmación, posibilidad de acceso a edificio administrativo para recogida de la maleta...
- Para centros: Ficheros con información relacionada: guías didácticas...
- Para asesores: pantalla de información de próximas entradas y salidas para los siguientes 8 días.

Figura 3. Aplicación de Maletas viajeras - Portada

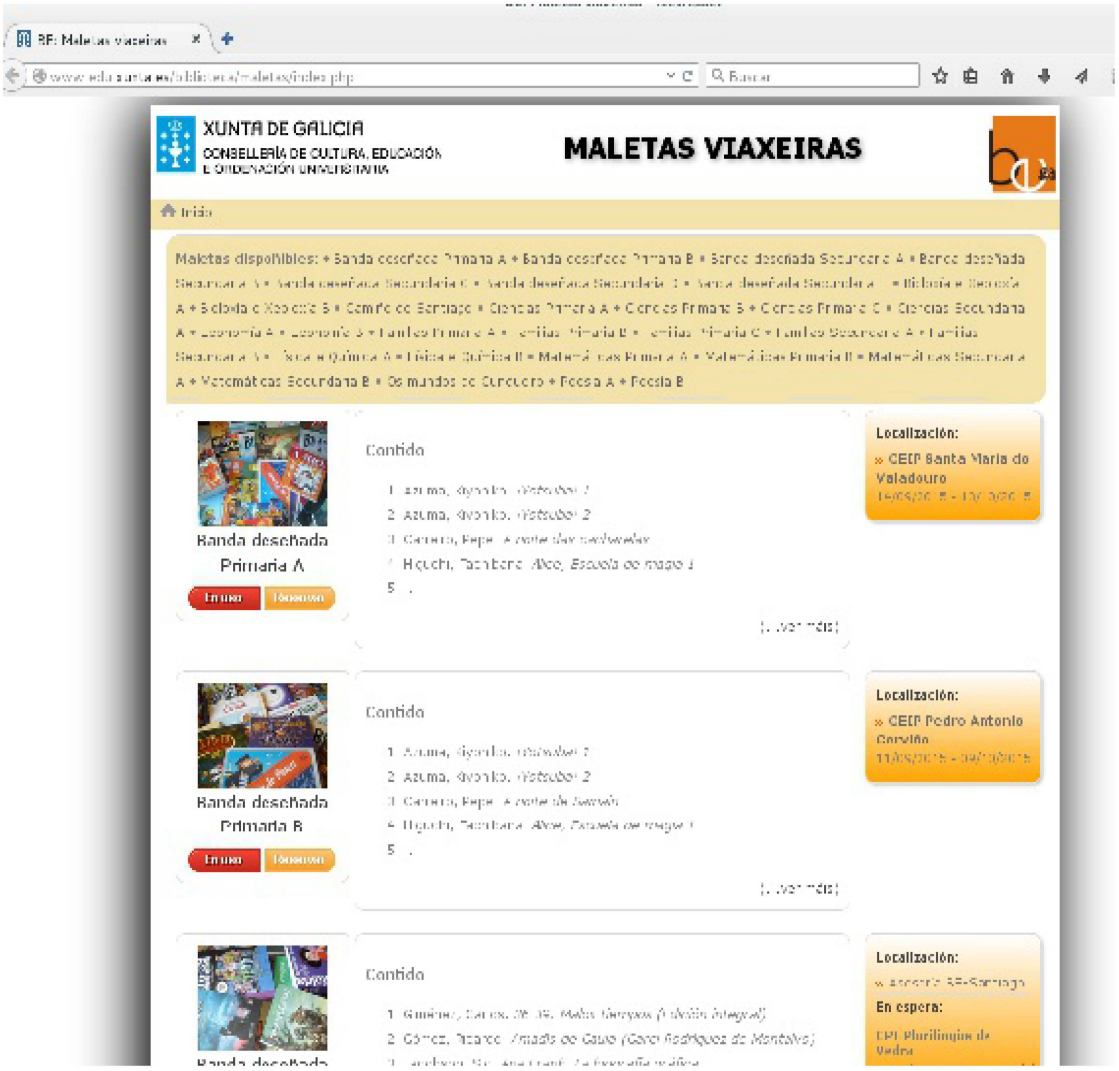


Figura 4. Maletas viajeras - Información de contenido



Valoración de Memorias de Clubs de lectura o Memoria Plambe

Cuenta con:

- Listado de memorias a valorar por usuario.
- Ficha en blanco para valoración en papel-borrador.
- Listado en tiempo real de estado de valoraciones.
- Gestión de usuarios.
- Exportación de datos a hoja de cálculo.
- Buscador de centro / temática para análisis.

Figura 5. Valoración de Memorias - Clubs de lectura - Portada

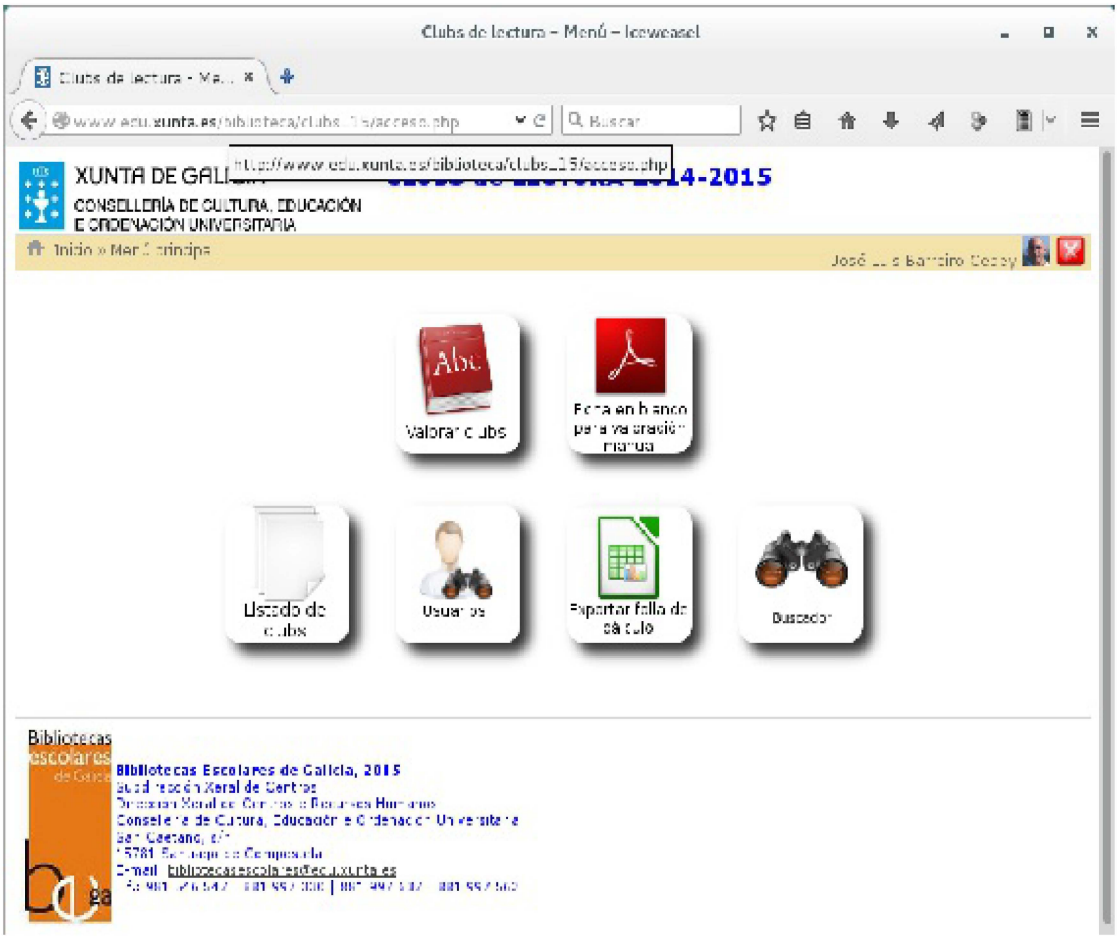
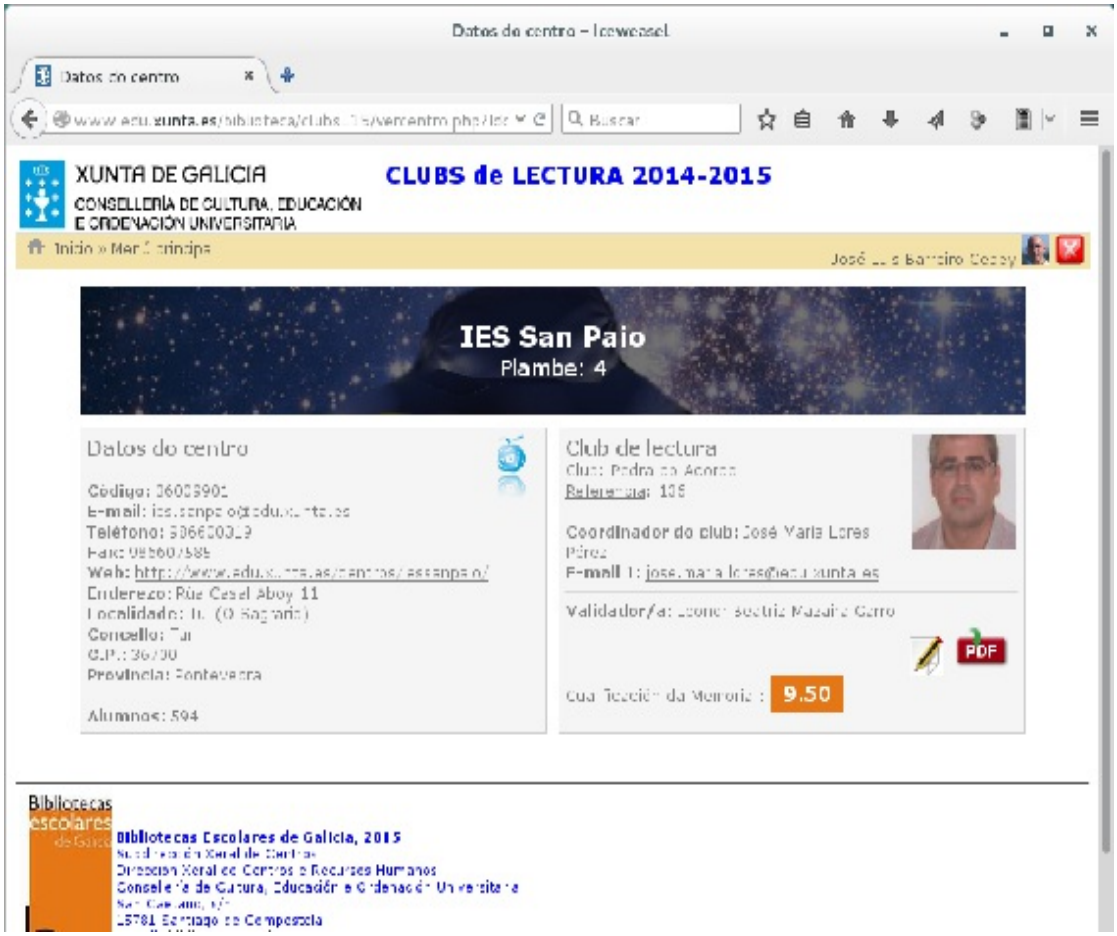


Figura 6. Valoración de Memorias - Clubs de lectura - Ficha centro



Otras aplicaciones:

- Gestión de pedidos de material para campañas de lectura.
- Recogida específica de diferente información a través de formularios on-line.

Todas estas aplicaciones son creadas utilizando lenguaje de programación PHP y MySQL para el alojamiento de los datos, complementadas con lenguaje HTML y hojas de estilo CSS y CSS3.

El cambio de metodología de trabajo utilizando las aplicaciones web para la gestión interna, aunque se pueda perder en inmediatez debido a que siempre lleva cierto tiempo la creación/adaptación de estas aplicaciones, indudablemente facilita el trabajo al contar con la información centralizada en tablas únicas y poder relacionarlas.

De este modo también se facilita la posterior explotación de todos los datos necesarios para la creación de informes y la elaboración de estadísticas.

Finalmente, en el primero de los puntos en los que se basaba la experiencia para el desarrollo de nuestro proyecto era la observación de los problemas más habituales que aparecen en el foro Plambe a la hora de compartir la información y el trabajo, ya no tanto para promocionarse, sino para que pueda ser reutilizada por otros compañeros de otros centros a la hora de realizar sus proyectos pedagógicos.

Empezaremos comentando que el foro Plambe, después de una ocho años en funcionamiento, sigue siendo una muestra de compromiso, dedicación y generosidad del profesorado que forma parte de las bibliotecas escolares. A cada nueva pregunta, ya sea para solicitar información o para resolver diferentes clases de dudas (lecturas recomendadas para edades determinadas, fuentes informativas para diferentes proyectos integrados...) se producen numerosas respuestas ofreciendo no solo la información sino también los propios trabajos para ser reutilizados.

Pero debemos velar para que, en la medida de lo que nos es posible desde la Asesoría de Bibliotecas escolares, todo este entusiasmo no desfallezca ya que a lo largo de cada curso vemos como es atacado por diferentes agentes, aunque no exista una intención directa de realizar tal ataque. Nos referimos a las diferentes circunstancias que rodean nuestro ejercicio docente, desde la falta de horas de dedicación para la realización de las tareas bibliotecarias comunes, hasta la dificultad de acceso y/o modificación de la información debido a los diferentes soportes, formatos, servidores de contenidos y acceso a determinadas herramientas.

Por todo lo anterior nos vemos en la obligación de interferir en este proceso de comunicación para tratar de educar en el uso de las TIC evitando, en la medida de lo posible, que se utilicen determinadas soluciones que, pudiendo ser muy atractivas para su uso y resultado, son improcedentes para poder facilitar la reutilización de los materiales. Y, por otra parte, tratar de solucionar dudas que puedan surgir inicialmente por el uso de tecnologías desconocidas: gestión del cambio, por ejemplo de word a writer.

Esta gestión del cambio creemos que es necesaria, además, por algunas otras circunstancias que se dan en nuestra Comunidad Autónoma, por ejemplo: el cambio de utilización del sistema operativos en el equipamiento Abalar y, por tanto, en las aplicaciones disponibles en este equipamiento suministrado para alumnado y profesorado de los cursos de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO.

Segunda parte, o pilar 2: el valor de la comunicación.

A estas alturas de nuestra historia, segunda mitad del 2015, no es necesario comentar la influencia de las TIC en los procesos de comunicación. Pero, aunque no lo parezca a priori, sobre todo dependiendo de los círculos en los que se mueva cada persona a nivel de uso de las TIC, podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la mayor parte de nuestro profesorado, y también del alumnado, no tienen adquiridos ni los conceptos ni destrezas esenciales y fundamentales para desenvolverse de forma óptima a la hora de crear contenidos digitales para comunicar y compartir en toda su extensión. Y menciono profesorado y alumnado a pesar de las diferencias que se otorgan a nativos analógicos y nativos digitales en diferentes teorías que ya empiezan a estar superadas.

Y digo aunque no lo parezca porque si es cierto que ya son muy pocos los que no son capaces de crear un contenido textual, acompañado de diferentes elementos gráficos o incluso multimedia (vídeo y audio). Pero si se observan dificultades a la hora de elegir la forma correcta para que dicho contenido sea observado correctamente con independencia tecnológica, independientemente del sistema operativo o del dispositivo a través del cual se puede acceder.

Y es que a día de hoy somos capaces de "producir" y "compartir" información debido en parte a que diferentes organismos u organizaciones nos "facilitan" el acceso a sus herramientas de edición y presentado los resultados con maquetaciones o presentaciones muy atractivas. Lo que nos falta en este punto es reflexionar si el producto final, muy atractivo como dije, es el que necesitamos nosotros y, muy importante, el que van a necesitar los destinatarios de nuestra comunicación.

Por poner un ejemplo: un profesor pide ayuda en el foro para poder crear una presentación sobre los árboles de su zona, y nosotros le hacemos llegar la dirección web donde puede ver una presentación similar que hicimos sobre los árboles que tenemos en el patio de nuestro colegio, presentación que tenemos "colgada" en un servidor que nos proporcionó unas transiciones entre diapositivas "espectaculares", con efecto novedosos, música ambiental... Muy bonita, pero si el destinatario no puede ni descargarse el fichero ni editarlo posteriormente de una forma fácil, rápida y cómoda... pues de poca ayuda le puede servir nuestro trabajo.

Un caso que se repite mucho en el foro, y que es síntoma de esta falta de reflexión a la hora de producir y compartir la información, es el hecho de que los documentos que se envían con la intención de ser modificados por terceros para su reutilización vayan en formato PDF. Incluso cuando se trata de documentos de tipo artículos para ser corregidos antes de ser publicados se envían en este formato.

Aunque parezcan pequeños detalles, en realidad dificultan el tratamiento de la información y, por

consecuencia, nos consumen un tiempo que es muy valioso. Siguiendo con el ejemplo anterior, el receptor de un fichero en formato PDF que lo desea manipular es habitual que trate de buscar ayuda para poder localizar a alguien que le facilite e instale un programa que permita la modificación de los PDF's. Programa que habrá que buscar, en ocasiones habrá que "romper" la protección del mismo (o pagar por usarlo), etc., etc.

En este caso lo correcto sería que ya de inicio el documento que se envía sea en un formato editable para que el receptor pueda abrirlo sin dificultad, pueda modificarlo y luego, finalmente, pueda crear su PDF para publicar en la web y facilitar así el acceso a la información. Si, si, se trata simplemente de eso, de diferenciar si tengo que enviar un formato editable para que se pueda modificar o, por el contrario, debo enviar simplemente un PDF porque lo que necesito es solo comunicar cierta información que los destinatarios no van a tener necesidad de modificar. Pues así con los diferentes formatos dependiendo de los diferentes tipos de información que vayamos a transmitir, a compartir, a crear, ya se trate de documentación, de imágenes, de vídeos, de audios...

Otros dos aspectos a considerar, además de los formatos editables y publicables, son los permisos legales. Esta es otra cuestión que en los últimos años está preocupando más al profesorado, debido a la insistencia por parte de las autoridades del uso inadecuado que se estaba realizando de las imágenes de los menores a raíz del aumento del uso de dispositivos móviles y las consiguientes denuncias y sanciones. Y, por otra parte, a la persecución de las infracciones sobre los derechos de los autores, sobre todo de obras audiovisuales, que gestionan determinadas agencias, como el caso de la SGAE.

Es intención del proyecto de la Asesoría abordar también esta vertiente legal, con información a través del foro Plambe sobre estos aspectos en dos sentidos: difusión de las diferentes leyes que protegen los derechos de imagen de los menores y los derechos de los autores de obras audiovisuales, y, por otra parte, difundiendo el conocimiento sobre los diferentes tipos de licencias para el uso en los contenidos digitales, especialmente lo referente a las licencias Creative Commons, puesto que un buen uso de las mismas en las obras de creación propia permitirán un uso adecuado de dichas obras.

3. Metodología y desarrollo del proyecto o investigación

Para la puesta en marcha de este proyecto de asesoramiento a los centros incluidos en el Plan de Mejora de Bibliotecas escolares (Plambe) tenemos previsto realizar dos líneas de actuación:

- Asesoramiento reactivo
- Asesoramiento proactivo

Realizaremos un asesoramiento reactivo al instante que detectemos en los mensajes del foro Plambe la necesidad de intervenir para corregir un uso inadecuado en cuanto a lo descrito en el apartado anterior:

- Uso de formatos y herramientas inapropiadas para la publicación y/o distribución de materiales.
- Uso inapropiado de contenidos que vulneres derechos de terceros.
- Uso inapropiado de licencias o ausencia de las mismas.

También crearemos un debate específico en el foro para hacer llegar el conocimiento inicial básico en la utilización de herramientas y formatos que aporten independencia tecnológica y perdurables en el tiempo.

Estos debates específicos se podrán completar con nuevos debates de conocimiento medio y/o avanzado a medida que se determinen los perfiles de los usuarios.

Trataremos de inculcar nuevas metodologías en el profesorado usado determinadas herramientas a modo de ejemplo práctico para la creación de los contenidos que vayamos a utilizar en el foro. Ejemplo: uso de la herramienta eXe Learning [1] para la creación de contenidos, siguiendo las recomendaciones del CeDeC.

4. Resultados y/o discusión

Los resultados de este proyecto de asesoramiento para la integración de buenas prácticas TIC en la creación y difusión de contenidos digitales serán expuestos en nuestro portal de la Asesoría de Bibliotecas escolares de Galicia (http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog) donde también quedará abierta una línea de discusión para el intercambio de opiniones, tanto por parte de los actores implicados (profesorado participante en el foro Plambe) como por terceros (miembros de diferentes comunidades educativas)

5. Conclusiones

Después de todo lo expuesto, la conclusión última que podríamos extrapolar, sería que en los diferentes Servicios Centrales de las consejerías de educación deberían entender que actualmente non se puede entender un equipo de Bibliotecas escolares que no esté integrado, implicado e inmerso en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Referencias bibliográficas

CeDeC: Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. http://cedec.ite.educacion.es/ (Última visita: 21/10/2015)

Creative Commons (España). http://es.creativecommons.org (Última visita: 21/10/2015)

Free Software Foundation. Definición de Software. http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html (Última visita: 21/10/2015)

World Wide Web Consortium (W3C): Comunidad internacional para el desarrollo de estándares web. http://www.w3c.es/ (Última visita: 21/10/2015)

---

[1] ExeLearning. Herramienta de autor de código abierto para ayudar a los docentes en la creación y publicación de contenidos web.http://exelearning.net/ (Última visita: 21/10/2015)

La biblioteca escolar digital móvil: un modelo

Javier Fernández Delgado

Editor público, experto en edición digital

Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid

javier.fernandez@madrid.org

Resumen:

A partir de varias experiencias sobre el uso didáctico de los terminales móviles se inducen los principios generales que deben regir la creación de bibliotecas escolares digitales móviles, para su uso en el aula y más allá, así como los requisitos preferentes que deben cumplir, de forma que puedan favorecer la educación de las competencias digitales mediante su uso en las diferentes actividades académicas.

Palabras clave: biblioteca escolar digital; dispositivos móviles; movilidad; didáctica; publicación en línea; catalogación móvil; competencia digital; Madrid.

Abstract:

From various experiences on the educational use of mobile terminals the general principles that should govern the creation of digital mobile school libraries for use in the classroom and beyond are induced, as well as the preferred requirements they must attain so that they may encourage the education of digital skills by using it in different academic activities.

Keywords: digital school library; mobile devices; mobility; teaching; online publishing; mobile cataloging; digital competence; Madrid.

1. Introducción: de la biblioteca digital personal a la escolar

Quien más quien menos, tiene una biblioteca digital personal [1], con numerosos documentos digitales desperdigados por el ordenador, el teléfono móvil, la tableta y la nube. Todos ellos tocados en cierta medida por nuestra mano o voluntad, por ello son personales. Libros electrónicos, correo, mensajería, marcadores del navegador, el historial, documentos de las aplicaciones y programas..., algo muy numeroso y en crecimiento. Y no muy bien organizado, porque tiene una manera de existir muy diferente a la biblioteca física: no ocupa apenas espacio, pero su volumen puede ser enorme. Una parte, además, la llevamos siempre encima, accesible mediante nuestro teléfono móvil.

Con las bibliotecas escolares ocurre algo parecido: somos conscientes de las bibliotecas escolares físicas, analógicas, pero no de las digitales, que pensamos incluso que no existen. Pero las hay. ¿Cómo interpretar

sino la utilización que se hace en el entorno escolar de Internet y todos esos documentos digitales? Su uso es constante y creciente, aunque en aulas su penetración sea más lenta. ¿Cuántos estudios y deberes se apañan con Internet, cuántas clases se preparan con ella también?

Es cierto que esos cumulonimbos de contenidos digitales no son propiamente una biblioteca, ni están debidamente organizados, ni catalogados, ni enlazados. Pero no podemos olvidar que son escolares y que parecen formar una biblioteca, aunque no cumplan todos sus requisitos. Quizá merecen formar parte de la biblioteca escolar, si encontramos alguna manera de conseguirlo.

En esta comunicación discutiremos los elementos constitutivos de una biblioteca que sea escolar y también digital, qué dificultades prácticas se presentan y algunas posibles soluciones. Añadiremos un tercer requisito, que sea móvil, para enfrentar los retos que la realidad (móvil) nos presenta cada día. Examinaremos, por fin, la utilidad que la biblioteca puede tener para la práctica escolar de la competencia digital.

La metodología que seguiremos será inductiva, a partir de casos particulares significativos. Interesa en particular exponer el punto de vista de los usuarios, los miembros de la comunidad educativa, sus necesidades e inquietudes, y, de paso, el de los editores digitales, que quieren que sus creaciones se cataloguen y se usen en el entorno escolar.

Tomaremos como punto de partida diferentes experiencias dramatizadas de usos didácticos de los dispositivos móviles [2], muy útiles para comprender su casuística, las necesidades prácticas de los usuarios y las posibilidades educativas que ofrecen. Así pues, compongamos una escena: un miembro de la comunidad educativa sostiene en sus manos un teléfono móvil inteligente (o una tableta) y quiere interactuar con la biblioteca escolar. ¿Cómo puede hacerlo, qué puede hacer, cuándo, dónde? Sólo sabemos algo del con qué: un terminal con sistema operativo repleto de funciones y apto para aplicaciones de lectura y escritura que dejarían boquiabierto a cualquiera al que se le hablara de ello hace sólo unos pocos años. Todavía estamos intentando comprender todas las cosas que es capaz de hacer y utilizarlas [3] (Fernández Delgado, 2015). Es un ordenador poderoso de pequeño tamaño, con la forma de teléfono inteligente (o de tableta), que podemos llevar con nosotros a cualquier parte y en todo momento. En la práctica, la comunidad educativa dispone de muchos, a título personal, aunque su utilización está restringida por el momento. Su uso nos puede volver mucho más listos de lo que somos sin él, como todos sabemos, y también algo más tontos, como sabemos también (Muñoz, 2015). La tecnología móvil ha añadido a Internet una nueva dimensión: un objeto que puedes coger con la mano y llevar contigo a todas partes te permite acceder a todos los recursos de Internet. Se refuerzan mutuamente (Cerf, 2015).

2. Bibliotecas escolares con catálogos en línea

Todas las bibliotecas escolares que no poseen catálogo en línea están fuera de alcance de los dispositivos móviles y no son accesibles, aunque sus fondos sean jugosos y su entorno acogedor. Pero no tienen acceso móvil, algo crucial. En la Comunidad de Madrid existen 1.629 centros escolares con clientes del programa Abies 2.0 para gestión electrónica de bibliotecas escolares, impulsado desde el Ministerio de Educación y desarrollado para las Comunidades autónomas, principalmente como consecuencia de la Ley Orgánica de Educación [4] (LOE) de 2006 y su articulado referido a las bibliotecas escolares, que sigue perfectamente vigente ya que la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa [5] de 2013 lo ha mantenido tal cual. Hace dos años comenzó la migración hacia una nueva versión, AbiesWeb [6] que da acceso actualmente a 362 centros escolares madrileños. Permite acceder en línea al catálogo propio de cada centro, creado sobre todo mediante catalogación copiada, y gestionar préstamos y lectores, pero por el momento no enlaza a objetos digitales: cataloga únicamente objetos físicos, y contabiliza los ejemplares disponibles que se pueden dar en préstamo. Son las prestaciones propias de una buena biblioteca analógica, pero no digital, aunque el catálogo esté en línea.

Existe también una Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid [7], integrada en el sistema público de lectura, dentro del cual comparten no sólo catálogo, sino también políticas, recursos y servicios normalizados. Su origen se encuentra en el Plan regional de Fomento de la Lectura de 2006, que con un presupuesto a 12 años (2006-2018) de 67 millones de euros establecía una cooperación entre Cultura

y Educación para crear bibliotecas escolares en 700 centros de Primaria y Secundaria de la región de Madrid, que serían gestionadas por bibliotecarios profesionales e integradas con la red de bibliotecas públicas (Comunidad de Madrid, 2006: 31) y que este año cumplen 100 años (Valverde Ogallar, 2015). Hoy día existen 85 bibliotecas [8], cuya gestión ha sido asumida por los profesores de los centros, en horario no lectivo. Ese conjunto constituye el subcatálogo Bibliotecas Escolares dentro del catálogo completo [9] de la red de bibliotecas públicas de la Comunidad de Madrid, que se puede consultar en línea de forma independiente. Usa el programa Absysnet y hace poco se ha activado la Versión móvil del catálogo Red de Bibliotecas Públicas de la Comunidad de Madrid [10].

Figura 1. Acceso mopac Madrid



Busquemos este título, Guía del Madrid barojiano, una antología con rutas literarias editada por la Consejería de Educación. Diversas pantallas de resultados conducen hasta el registro completo, que es único y el mismo para todas las bibliotecas, ya que es un catálogo colectivo.

Figura 2. Búsqueda de «barojiano»



Figura 3. Resultados



Figura 4. Ficha completa



Figura 5. Ejemplares



Los ejemplares se localizan en sucursales, que pueden ser bibliotecas escolares u otros. El resultado es óptimo y con accesibilidad móvil. Y sin embargo, sólo aparecen ejemplares físicos localizados en bibliotecas físicas, uno por cada centro escolar. Así son las cosas, hasta ahora, en las mejores bibliotecas escolares: no se catalogan obras digitales. Pero sucede lo siguiente: imaginemos que un profesor de Lengua o de Historia quiere que sus alumnos lean un capítulo de la Guía porque está preparando una visita literaria al Observatorio Astronómico [11] (Fernández Delgado, 2014b). ¿Qué puede hacer, encargar la lectura del único ejemplar a sus treinta alumnos? ¿Que lo compren? ¿Conceder el plazo de un mes para completar la rotación del ejemplar entre todos los alumnos del grupo? ¿Fotocopias? ¿Dedicar una clase a leerlo en voz alta? Todas esas posibilidades las han practicado, con un ánimo a prueba de bombas, muchos profesores. Pero los tiempos han cambiado y surgen nuevas oportunidades.

3. Enlazar recursos digitales a registros propios

Antes no era posible, pero cuando se editó la Guía, en 2007, empezaba a generalizarse el apoyo de los poderes públicos a la digitalización del material cultural [12], al que los editores se han ido sumando. También hizo lo propio la Comunidad de Madrid, que editó la obra en soporte de libro de papel y, tras un tiempo para permitir la venta de ejemplares, difundió la versión digital completa en formato pdf, para que cualquier público pudiera acceder a la obra en el seno de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid, una biblioteca digital de editor, que cuenta con más de dos mil títulos con versión digital, de un total de tres mil en catálogo, editados por todos los organismos regionales. He aquí la ficha completa del título tal y como aparece en PublicaMadrid [13]:

Figura 6. En PublicaMadrid



El hiperenlace Digital (1,49 Mb) [14] da acceso a un repositorio propio del editor (madrid.org/bvirtual) y la lectura o descarga del archivo tanto en formato pdf como ePub [15], más específico para la lectura móvil.

Pues bien, quien consulte los catálogos en línea de las dos redes de bibliotecas escolares madrileñas encontrará la Guía catalogada y la distribución de ejemplares físicos en algunos centros sucursales, pero no encontrará enlace a la versión digital, que sin embargo está disponible en la web del editor, un editor público. ¿Existe alguna dificultad técnica para enlazar la versión digital del editor a la ficha bibliográfica de los catálogos en línea? Dificultad técnica no, el estándar MARC contempla el uso del campo 530 para «nota de formato físico adicional disponible» y el 856 para «localización y acceso electrónicos». Algunos catálogos colectivos utilizan esos campos para dar acceso a los registros de las bibliotecas digitales vinculadas, como hace la opac de bibliotecas públicas con algunas obras de patrimonio bibliográfico, en las que se indica «Documento digitalizado en Biblioteca Digital de la Comunidad de Madrid [16]», dependiente de la

Biblioteca Regional.

Figura 7. Enlace a registro de biblioteca digital



Figura 8. Registro de biblioteca digital



El enlace conduce a esta otra pantalla, sin legibilidad móvil, por lo que hay que acercarse para leer el detalle:

Figura 9. Detalle del registro



En realidad no se está enlazando al recurso en sí (datos) sino a otro registro bibliográfico (metadatos) del recurso, perteneciente a un catálogo en línea diferente. Una vez aquí ya es posible pulsar en el enlace directo al recurso para leer, interaccionar o descargar el documento final que se busca. La aplicación gestora, en este caso Digibib, denomina Objetos digitales al acceso página a página mediante un visualizador en línea y Fichero pdf al archivo completo con texto electrónico incrustado buscable, copiable y descargable. Reserva el término ejemplar para el volumen físico que ha servido para la digitalización. El conjunto de la búsqueda es una secuencia de pasos complicada, aunque parece inevitable por el momento.

Para convertir una biblioteca analógica en una biblioteca escolar digital se podría aplicar la misma regla de catalogación que acabamos de ver y conseguiríamos mucho: en el registro bibliográfico de una obra aparecería también, si lo tuviera, el hiperenlace al registro que contiene la versión digital o incluso al propio recurso, aunque esté en un catálogo o repositorio diferente al nuestro que, en todo caso, debe cumplir los criterios de fiabilidad que se quieran establecer. La fiabilidad es la marca de la biblioteca escolar.

De esta forma, nuestro profesor de Lengua puede encargar la lectura del capítulo de la Guía del Madrid barojiano, sin otros problemas técnicos que la voluntad de los alumnos de acceder al enlace. Una vez catalogado y en línea, es accesible desde cualquier terminal móvil situado en cualquier lugar con conexión, como el propio Observatorio Astronómico, donde acaso el profesor se encuentra ahora mismo con sus alumnos y les encarga otra lectura móvil. ¡Qué mejor lugar para leer!

Así, en el catálogo en línea de la biblioteca escolar, que ya es digital, consta tanto el ejemplar físico como el enlace a los objetos digitales y el fichero correspondientes, si usamos la terminología anterior. Aunque, para que todos entiendan, deberíamos hablar de ejemplares virtuales, alojados en estanterías virtuales, cuya localización o signatura topográfica es ahora su URL, en vez de la CDU. Aunque esas estanterías no sean propiamente nuestras, ello no debería importar; el caso es, para unos, los profesores, poder referenciar y, para otros, los alumnos, poder consultar y leer (en línea) lo que se ha indicado. Así las cosas, es fácil, una vez comprobadas, como es lógico, las cuestiones de derechos, permisos y licencias, completar el registro bibliográfico con hiperenlaces y añadir la potencia de salto que para el usuario supone no sólo consultar el registro sino brincar al recurso y leer, buscar, seleccionar, copiar, pegar, subrayar, compartir los textos que allí se encuentran.

4. Obras catalogadas sin ejemplares físicos, publicaciones en línea

Examinemos un caso diferente: si la obra no tiene ejemplares físicos porque es directamente un archivo digital, ¿se puede catalogar e incluir en la biblioteca escolar? Poder, por supuesto que se puede, basta con enlazar; pero, ¿se debe catalogar si no cumple el requisito de pertenencia o la existencia física?

Sí se debería, si fuera un recurso avalado por un miembro de la comunidad educativa que considera su interés didáctico, porque esas son publicaciones como las otras, aunque no estén encarnadas en papel. La normativa estatal recientemente ha perfilado el concepto de publicación en línea, que es la denominación correcta para esas obras en soportes no tangibles de tipo archivo electrónico. El reciente Real Decreto por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea [17] las define así:

e) Publicación en línea: Información o contenido de cualquier naturaleza difundido en un soporte electrónico no tangible, archivado en un formato determinado y susceptible de identificación y tratamiento diferenciado, que sea objeto de difusión. Los sitios web se consideran publicaciones en línea.

Incluye tanto publicaciones editadas en formatos de archivo (pdf, ePub...) que se pueden descargar (libros electrónicos, por ejemplo, u otros documentos digitales) como sitios web, en formato html. El catálogo de una biblioteca digital puede y debe catalogar publicaciones de cualquier tipo, sean en soportes tangibles y con ejemplares físicos, sean en línea y con ejemplares virtuales. Todas ellas tienen autores y editores, pero se difunden de manera diferente: las primeras utilizan la distribución de copias físicas de los ejemplares, las segundas utilizan la comunicación pública en un sitio web, donde ponen a disposición una copia u original virtual, que a su vez puede ser leída o copiada por los visitantes y lectores.

Una biblioteca es un sitio donde se consulta, se encuentra y se lee, gracias al catálogo y la localización de ejemplares. Una biblioteca digital cumple también esas condiciones: se busca, se encuentra el registro y mediante el hipervínculo se salta al recurso, que se puede ya leer allí mismo (sitios web) o recoger de la estantería virtual, llevarlo con nosotros, y descargarlo a una estantería virtual –carpeta- de nuestra biblioteca personal.

¿Se deberían catalogar publicaciones en línea? Pues sí, parece lógico, aunque en la práctica no se está haciendo. Resulta que los ejemplares virtuales están por todas partes, en forma de obras digitalizadas, de ediciones nacidas digitales, de recursos educativos digitales disponibles en un sin fin de plataformas, a los que se accede con un clic o una pulsación sobre su hiperenlace. Aunque no están en el centro escolar sino fuera, se pueden considerar nuestras y de nuestro catálogo, aunque otros las hayan digitalizado, o editado, o posean los archivos y recursos en sus repositorios. Nosotros podemos replicar sus registros y enlazar sus recursos. El ejemplar virtual lo podemos tener varios y no uno solo, si cumple, claro está, los requisitos de derechos, permisos y licencias que están establecidos, condición previa a la que hay que estar muy atentos. Pero ahora además de los libros de texto y obras comerciales hay muchos otros recursos de material cultural y educativo abiertos y gratuitos, financiados con fondos públicos o por creación colaborativa o licencias que así lo establecen. El impulso a la creación de contenidos educativos abiertos procede de la Unesco, que en 2012 publicó la Declaración de París de REA [18] que recomienda su uso prioritario. La biblioteca escolar digital debería poder catalogarlos y... hacerlos suyos, nuestros, en cierta manera. Recordemos que algo característico de toda biblioteca escolar que la diferencia de las otras bibliotecas es que el mismo título se demanda simultáneamente por múltiples interesados, lo que es más fácil de atender si son ejemplares digitales.

Desde un punto de vista técnico (y desde luego atendiendo al grado de dificultad y de costes) hay dos tipos básicos de bibliotecas digitales: las bibliotecas digitales de registros y las bibliotecas digitales de recursos. Estas últimas son las caras y difíciles, las que digitalizan sus obras impresas y tienen sus propios repositorios dónde almacenan las versiones digitales, que ofrecen para lectura o descarga al público que accede en línea. Las otras sólo poseen registros, pero no recursos propios. Se pueden hacer consultas mediante el catálogo en línea, incluso consultas en un montón de catálogos a la vez, porque han sido cosechados y replicados para hacer posible esa centralización de metadatos. Una biblioteca escolar digital puede perfectamente contener únicamente registros, eso sí registros digitales, que conduzcan con uno o dos saltos a los objetos finales. No es imprescindible que tenga un repositorio con recursos propios.

En realidad la distinción que hemos mencionado, quién posee o no el recurso, no tiene la menor importancia para los lectores digitales, ya que tanto una como otra biblioteca les permite hacer lo que más les gusta: consultar y leer, y no solo consultar. Consultar sin poder leer de inmediato parece cosa de otro tiempo, el anterior a la era digital, y ese hábito de lectura inmediata se está asentando profundamente en los lectores y usuarios. Ahora con una diferencia de un clic o una pulsación más, se puede acceder desde el

registro de nuestro catálogo al registro de otro catálogo y de allí al recurso final, o directamente al recurso final. En todos los casos accedemos, y podemos decir que en ese sentido también son nuestros, compartimos el recurso con todos los demás que pueden acceder y también es suyo. Acceso en vez de propiedad. Qué buena oportunidad de ampliar la biblioteca escolar, tan escasa de presupuesto para nuevas adquisiciones y con dificultades casi insalvables para disponer de bibliotecarios profesionales que se ocupen de ella, que son los principales problemas que la acucian.

5. ¿Qué recursos pueden pasar a formar parte de la biblioteca escolar digital y cómo registrarlos y catalogarlos?

Mencionemos unos cuantos fundamentales.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del España, en colaboración con las Comunidades Autónomas, trabaja en dos líneas de contenidos educativos digitales, dentro del Plan de Cultura Digital en la Escuela [19]: una línea de contenidos digitales de pago, Punto Neutro [20], ofertados por la editoriales comerciales en una plataforma común en la que participan todos los agentes del sector (Catálogo de Recursos Educativos de pago) y otro de contenidos en abierto, Procomún [21] (Red de Recursos educativos en abierto), que es una evolución del repositorio de contenidos educativos Agrega2 [22], que integra objetos de aprendizaje y experiencias docentes, por parte de la comunidad docente y el alumnado, pero también por el público en general. Permite buscar, consultar y descargar objetos de aprendizaje (artículos, preguntas o recursos de aprendizaje) en distintos formatos. Contiene un repositorio en el que la comunidad educativa puede encontrar y crear material didáctico estructurado, clasificado de forma estandarizada, preparado para su descarga y uso directo. Además se ha construido una capa semántica y una Red Social Docente. A diferencia de Agrega2, en Procomún el usuario puede publicar él mismo sus contenidos sin necesidad del ulterior permiso de la autoridad educativa regional, filtro que limitaba mucho la difusión de las creaciones.

Figura 10. Recurso de aprendizaje en Procomún



Todas las comunidades autónomas tienen portales educativos que ofrecen servicios y contenidos propios de gran interés. Por ejemplo, el portal EducaMadrid [23] (Plataforma Tecnológica Educativa de la Comunidad de Madrid) permite a centros, profesores y alumnos tener sus propias páginas web, un disco duro virtual, importar contenidos de repositorios externos en diferentes formatos, añadir a sus páginas un blog, un wiki o un foro, compartirlos con otros usuarios, crear comunidades virtuales... Existen aulas virtuales, formación en línea (Moodle), MAX [24] (Madrid_Linux), Revista Digital EducaMadrid [25]. que contiene una selección de experiencias [26] educativas... Mención aparte merece la imponente Mediateca [27].

Figura 11. EducaMadrid



Muchos profesores y centros recurren a estas herramientas para crear webs personales y contenidos educativos, pero no siempre aparecen en el buscador general, porque sus autores restringen su difusión y nos los comparten. La cultura digital de los datos abiertos (Open Data) (Berners-Lee, 2009) está en sus inicios, y muchos docentes no la toman en consideración todavía en lo que a difundir sus trabajos se refiere, aunque bien que nos gusta reutilizar materiales que encontramos en la red. Las herramientas permiten que el usuario medio alcance un nivel elevado de resultados, gracias a las plantillas y otros componentes de uso sencillo. Pero a pesar de ello, se necesita formación para utilizar las herramientas y la oferta [28] es escasa.

Hay que mencionar Redined [29], una red de información educativa colaborativa, que empezó como un proyecto bibliográfico y se ha transformado en una biblioteca digital educativa de recursos, ya que incorpora cada vez más obras a texto completo.

Además de estos contenidos didácticos, existen muchas bibliotecas digitales o virtuales de primer orden, creadas en los últimos años, con estadísticas imponentes de registros y recursos bibliográficos que, sin embargo, son poco conocidas y utilizadas por la comunidad educativa, aunque sus creadores han tenido exquisito cuidado en facilitar las relaciones entre ellas y la captura de sus registros porque han implementado los estándares que lo permiten: unas poseen repositorios propios nacidos de digitalizaciones también propias y otras son agregadores, que recolectan los registros de las demás y a su vez los exponen de tal manera que pueden ser a su vez capturados. Esta cadena es uno de los monumentos de la cultura de nuestro tiempo, en la que los poderes públicos han puesto su énfasis.

Veamos un ejemplo: si busco el Manual de Galdo en Europeana [30], la biblioteca digital europea, aparecen 22 resultados, indicador de que ese Manual de Historia Natural: obra escrita para uso de los alumnos de la segunda enseñanza en las Universidades, Institutos y Colegios, escrito por el catedrático y defensor de la instrucción pública Manuel María José de Galdo (Madrid 1825-1895), tuvo diez ediciones [31] y estuvo vigente como obra de referencia en muchos institutos durante medio siglo [32]. Algunos de nuestros abuelos o bisabuelos, debieron estudiar con esa obra.

Figura 12. Galdo en Europeana



El registro [33] de la edición de 1848 señala que procede a su vez de Hispana [34], que cumple en los repositorios digitales españoles funciones análogas a las de Europeana en los europeos, es decir, constituye un agregador de contenidos de las bases de datos de colecciones digitales. Una de ellas es la Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico [35], poseedora del recurso final, de dominio público, cuyo ejemplar digitalizado de la primera edición de la obra procede del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, donde el autor era catedrático. Esta obra forma parte a su vez de la colección Bibliotecas escolares históricas [36], que reúne obras de algunos de los primeros institutos creados en España. Todo este prolijo itinerario digital es transparente para el lector, que comenzando en Europeana llega el recurso final y lo lee en dos pulsaciones. Dos clics. Mucho menos de lo que hemos tardado en describirlo.

Otras bibliotecas digitales de recursos fundamentales son Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [37], Biblioteca Virtual de Prensa Histórica [38], y desde luego Project Gutenberg [39], Internet Archive [40], Biblioteca Digital Mundial [41] y la más reciente con filosofía abierta, Digital Public Library of America [42] (DPLA), que incluye la Biblioteca del Congreso.

Así pues, ahí afuera hay un volumen de recursos educativos o potencialmente educativos para el que no sabemos qué adjetivo utilizar que le haga justicia. Además, crece exponencialmente. Muchos, no todos, trabajan con estándares que posibilitan que sus registros sean fácilmente capturados (cosechados, harvesting), sin necesidad de que un catalogador humano vaya rellenando los campos, uno tras otro. Véase a este respecto el catálogo de la biblioteca más grande del mundo, Worldcat [43], que se alimenta de los catálogos de 30.000 bibliotecas (estandarizadas, eso sí) y tiene 2.000 millones de registros de elementos para consultar, sin tener los recursos finales, unos físicos y otros digitales, que sí poseen las bibliotecas asociadas que se han dejado cosechar.

La cuestión de los estándares es uno de los temas especializados en el que el profano se pierde fácilmente, por su complejidad, pero que calienta las reuniones técnicas de los profesionales y provoca polémicas sin fin, que sin embargo producen importantes avances y consensos. En el ámbito educativo hispano los fundamentales son: SCORM [44], para el empaquetado de los contenidos, y LOM-ES [45] (Learning Object Metadata, metadatos para objetos de aprendizaje) para consignar los datos de catalogación de los objetos digitales educativos (ODE). A la descripción bibliográfica se añaden campos específicos para indicar el área de conocimiento o materia y el nivel o contexto educativo al que va destinado el recurso, que son filtros decisivos para localizar lo que interesa y no perderse en la marabunta de resultados, experiencia frustrante que todo docente conoce de sobra. Efectivamente, la sobreabundancia de resultados produce mucho ruido documental si no se puede hacer una búsqueda fina o facetada, o los recursos no están finamente catalogados, que es la condición de lo anterior. Muchos docentes y alumnos entran en los buscadores de las bibliotecas digitales y repositorios de contenidos educativos y encuentran tanto que salen con la alforja vacía, por las dificultades de discriminar y encontrar exactamente lo que les interesa.

Este punto plantea, entonces, un importante dilema: ¿catalogar o no catalogar? Catalogar es la condición para encontrar, pero catalogar también es la muralla que echa para atrás a los interesados en recopilar recursos educativos. Capturar catalogaciones hechas por profesionales ya hemos visto que es la mejor solución cuando ello es posible, como en los catálogos colectivos y en los catálogos en línea de las bibliotecas escolares madrileñas.

¿Y cuándo no es posible capturar la catalogación y el catalogador no es un profesional sino su autor, por ejemplo, o un docente que descubre un recurso interesante en Internet? La experiencia de EducaMadrid ha sido la de ir, por petición de los usuarios, hacia una solución de compromiso, reduciendo los campos obligatorios de catalogación, para agilizarla, aunque ello dificulte su localización en las búsquedas. Como los docentes no comparten tanto como debieran, sino que hacen usos restringidos de los contenidos que crean, se notan menos los efectos perversos de esta práctica, pero así están las cosas: la cultura digital abierta todavía es superficial, incluso entre los más necesitados de ella.

Por el momento retengamos con firmeza que la biblioteca escolar digital puede ser excelente y sin embargo no tener un repositorio propio; puede ser una biblioteca de registros, registros que se han capturado de otros catálogos que sí poseen repositorios propios donde profesores y alumnos pueden subir los recursos y objetos educativos en las mejores condiciones posibles, y estandarizadas.

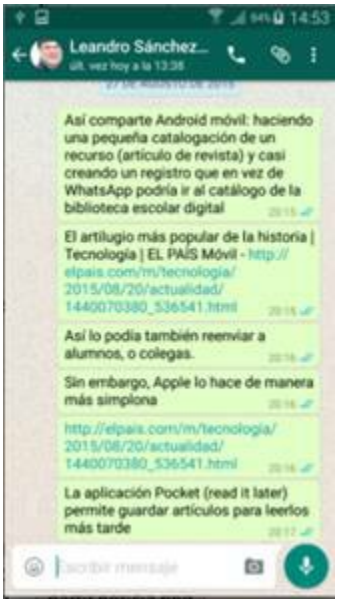
6. Catalogación móvil: compartir un enlace

Volvamos a nuestro profesor, que descubre un recurso interesante en Internet: si está en el ordenador puede crear un marcador en el navegador o enviar un correo o pegar en el enlace en un documento o nota electrónicos. Si tuviera permisos en el programa de catalogación de su biblioteca escolar, podría catalogarlo directamente.

Pongamos que sea un artículo de la prensa digital, por ejemplo, el estupendo El artilugio más popular de la historia [46] (Muñoz, 2015), que es un recurso educativo aplicable a cualquier asignatura. Y supongamos que nuestro docente está en el aula o más allá, en la calle o el Metro, conectado y leyendo las noticias en el dispositivo móvil. ¿Cómo puede registrar ese recurso, que es una publicación en línea, en el catálogo de la biblioteca escolar? ¿Debe hacerlo?

Desde luego que debe. La catalogación móvil, el pan de cada día. Aunque sin disponer de la herramienta específica, los profesores y alumnos ya capturan registros de interés educativo, los ordenan y los comparten o los guardan. Lo hacen sin ser muy conscientes de ello, pero anuncian así los caminos por donde debería avanzar la catalogación móvil. Y ser algo de lo más fácil, si se desea que los docentes ejerciten el músculo catalogador. ¿Qué tal si utilizamos una función que está presente en todos los sistemas operativos móviles, la función de compartir entre una aplicación y otra? Sospecho que su inventor tenía muy cerca un bibliotecario, si no lo era él. Procede de Android y la gente utiliza esa opción todos los días varias veces para enviar algo a alguien o tomar una nota. Su simplicidad y belleza son características. Con cuatro o cinco pulsaciones se envía una noticia a un destinatario desde el navegador móvil mediante un mensaje instantáneo de WhatsApp (o se completa una nota, un correo...), sin teclear, con este resultado

Figura 13. Noticia compartida en Android



Si nos fijamos, podemos reconocer un proceso de catalogación automática, de captura de metadatos que se reenvían al destinatario: concretamente la URL, el título del artículo, la sección y el editor. El destinatario receptor pulsa sobre el enlace, salta al recurso y puede leer. Ya está, completado el proceso. Gracias a tres elementos: uno, a la opción de compartir del sistema operativo móvil; dos, a que el editor utiliza el metadato html de title para suministrar la información que considera fundamental y tres, a la aplicación destino, que está preparada para recibir la catalogación. ¿Es algo pobre? Sí, pero muy rápido, cómodo y elegante. ¿Y si la opción de compartir ofreciera la posibilidad de hacerlo a una aplicación que conectara con el catálogo de la biblioteca escolar y realizara un prerregistro, una precatalogación, que más adelante el mismo profesor, cuya cuenta es la responsable, la completara? O el bibliotecario, si lo hubiese. Una desiderata digital de una publicación en línea. ¿Habría que obligar a indicar el área de conocimiento o materia y el nivel o contexto educativo al que va destinado el recurso, para facilitar las búsquedas posteriores? ¿En el momento, más tarde?

Una vez integrado en el catálogo de la biblioteca escolar, el profesor puede recomendar el recurso a sus alumnos y facilitarles el acceso al registro, a través del título (artilugio) o el contexto educativo... ¿Es demasiado poco? ¿Tanto esfuerzo de catalogación y creación de estándares para al final llegar a esto, una simplificación tan básica? Se podría mejorar.

Desde el punto de vista del editor, la catalogación móvil es un reto que no se resuelve solo atendiendo al metadato title del código fuente de la página, que es lo que captura la opción de compartir. Hay metadatos para web más completos, como Dublin Core [47] (DC), que por cierto también aparecen en el código fuente de la página del artículo que hemos utilizado, pero que la opción de compartir no recoge, aunque pudiera hacerlo y con ello conseguir una catalogación más exhaustiva. Corresponde a los editores digitales publicar datos y metadatos que sean ricos y capturables (Bibframe [48], Linked Open Data, datos abiertos enlazados [49]), porque los editores queremos ser cosechados. Corresponde a los desarrolladores facilitar los procedimientos técnicos de captura, tanto en los dispositivos móviles, como en las tripas de las aplicaciones y programas de gestión del catálogo de la biblioteca.

Figura 14. Metadatos DC del código fuente



¿Y si catalogan los profesores, no podrían hacerlo también los alumnos, con sus cuentas personales de la biblioteca escolar digital? Cuatro o cinco pulsaciones en el teléfono o la tableta y se crearía nuevo prerregistro en el precatálogo con la cuenta del usuario. ¿A dónde puede conducir esto, a un catálogo hipertrofiado y descontrolado, inutilizable, con registros duplicados, catalogaciones incompletas o descuidadas, o incluso perversas? Quizás, o quizás no. Desde luego, exigirá un mantenimiento endemoniado... Como consuelo, pensemos en lo que (no) hacemos hoy día con nuestra biblioteca personal digital..., y sin embargo sobrevivimos a la sobreabundancia informativa, al ruido documental, a las limitaciones de espacio digital... Sois expertos, amigos bibliotecarios y documentalistas, en organizar la información: ¿qué problema insoluble os va a plantear organizar un catálogo escolar digital móvil de nada?

La biblioteca debe ser un agente mediador (Durban Roca, 2014) y, si se me permite regalar una metáfora, un arrecife de coral, una isla situada en el océano de la información, al que vienen a alimentarse de forma rica los educandos y educadores, gracias a las corrientes de nutrientes intelectuales, debidamente filtrados, que concentra.

Comenzamos hablando de la biblioteca analógica, con ejemplares físicos, continuamos al incluir en el registro enlaces a ejemplares virtuales, lo que la transforma en digital; más adelante, añadimos registros sin ejemplares físicos, primero archivos descargables, luego sitios web. Más tarde propusimos capturas de registros ajenos y ahora catalogación móvil, capturas sobre la marcha. ¿No es ir demasiado lejos?

7. La biblioteca escolar digital y la movilidad

Los adolescentes están movilizados, los jóvenes, los padres, los alumnos de secundaria y bachillerato, sus profesores también, los bibliotecarios, los documentalistas, los editores, todos estamos movilizados, salvo quizás los niños y algunos abuelos. Algunos están en primera línea, en las trincheras, como los docentes y los adolescentes discentes, que son los que más notan el impacto de las exigencias de la movilidad de los terminales, que piden mucho aunque nos den tanto a cambio: la lectoescritura móvil [50] (Lectodigitantes, 2014).

Exigen accesibilidad constante, 24/365, sin descansos. Exigen conectividad, wifi o datos, cada vez más. Exigen batería, que se acaba en un suspiro. Exigen cambiar el modelo de aparato cada poco, porque se queda obsoleto.

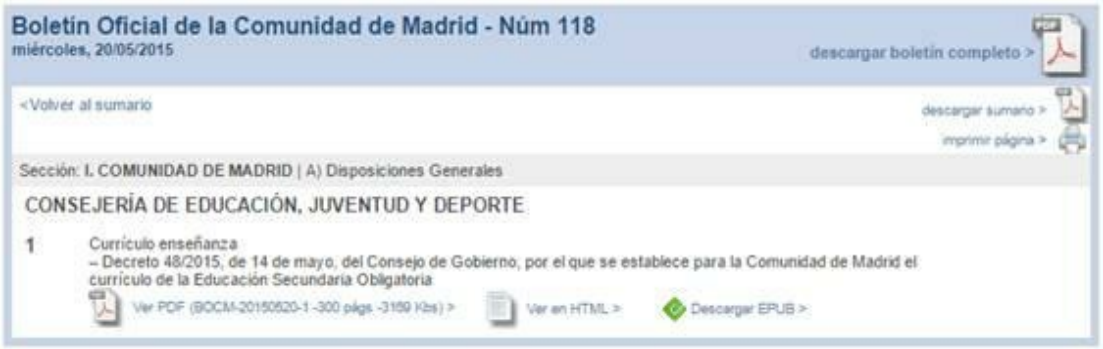
Exigen, en fin, amigabilidad móvil (mobile-friendly), porque son potentes, pero pequeños y casi toda la Web está maquetada originalmente para ser vista en pantallas más grandes, de ordenador. Los lectores despotrican (y se largan) cuando llegan a una web que se ve fatal y con la que es difícil interaccionar desde el artilugio más popular de la historia, del que hay unos 3.600 millones de usuarios (Muñoz, 2015), más que registros en Worldcat. Los editores llevan (llevamos) tiempo mirando para otro lado, porque no saben si es una extravagancia adaptar las webs ahora que ya funcionan bien, o un derroche, que sus presupuestos no pueden soportar. Pero resulta que no, o que sí, que hay que hacerlo, porque el tsunami móvil es tan grande que se ha producido el «Mobilegeddon [51]» el pasado 21 de abril de 2015: desde esa fecha Google penaliza en los resultados de las búsquedas a las webs que no son amigables [52] para el acceso móvil, bajándolas en

la lista. También ofrece varios sitios web de ayuda [53], lo que es un consuelo. Se trata de aplicar Diseño web adaptable [54]. A lo largo de esta comunicación hemos podido hacernos una idea sobre cómo se visualizan (de mal) muchos sitios web desde la pantalla de un teléfono.

¿Cómo afecta todo esto a la biblioteca escolar digital? Pues que además tiene que ser móvil: ¿precisamente ahora que faltan recursos para hacer adquisiciones o para pagar a los profesionales venimos con lo de ampliarla a lo digital y lo móvil, además de escolar, que ya era un condicionante que limitaba sus aspiraciones? Pues sí, con eso venimos, porque puede ser su salvación y la ocasión de crecer y desarrollarse, adaptándose a los nuevos tiempos.

En consecuencia, el catálogo en línea que ve el público (opac) debe ser amigable para las búsquedas y consultas en pantalla, como algunos que hemos visto ya lo son, con una interfaz cuidada, que permita interactuar cómodamente. Pero existe otro requisito importante: debe conducir a archivos que se puedan leer bien en pantallas móviles y eso es una dificultad añadida, porque atañe a los formatos de archivo con los que se difunden las obras, cada uno con sus virtudes y defectos. Unos permiten la impresión y otros no, unos exigen para leer estar conectados y otros no. Unos se pueden descargar y otros no. BOE y BOCM publican la normativa en multiformato, mediante tres estándares abiertos, pdf, html y ePub, para atender a toda la demanda.

Figura 15. Publicación en línea en multiformato



Los dos últimos son propios de la lectura móvil, pero sólo ePub permite interaccionar del todo con el texto digital, y subrayar o añadir notas además de buscar, seleccionar y copiar en el propio terminal, utilizando aplicaciones de lectura y escritura [55] (Fernández Delgado, 2014a).

Cada vez más bibliotecas digitales publican en línea en multiformato y ofrecen diversas posibilidades de lectura o descarga. No obstante, la mayor parte de ellas todavía tiene pendiente migrar hacia maquetaciones amigables, así que a nadie va a extrañar que la biblioteca escolar digital móvil deba hacerlo también, cuando aparezca el software ideal para ponerla en marcha. Hay muchos candidatos, unos son programas privativos (AbsysEdu, Digibib...) y otros abiertos (Dspace, Koha, Kobli, OpenBiblio, PMB...), que nuestras hermanas mayores, las bibliotecas universitarias y de centros de documentación, están probando, ya que tienen unas exigencias y problemas análogos a los nuestros, aunque un público más exigente y especializado y, desde luego, mucho más presupuesto y personal. Pero también están atrapadas en el tsunami de la movilidad y deberán movilizarse.

Amigos profesionales bibliotecarios [56] y documentalistas, aquí hay mucho trabajo técnico por delante, con muchas exigencias y poco presupuesto: justo lo que mejor sabéis hacer, creceros ante las dificultades. El fruto a cosechar serán los enjambres de adolescentes discentes que usen la biblioteca en línea del centro para encontrar los medios materiales de trabajo, estudio e investigación que necesitan, y quienes ocasionalmente contribuirán también con su grano de arena (o montaña) al conjunto, haciendo aportaciones al catálogo común. Si se pregunta dónde está la biblioteca escolar móvil se podrá contestar que en cualquier sitio donde haya conexión. Así mismo, donde haya unos alumnos con un profesor habrá un aula digital si se conectan y a acceden en línea a la biblioteca, estén o no dentro del centro escolar.

8. Competencia digital y biblioteca escolar

Ya la LOE de 2006 estableció en el artículo 113 la existencia de las bibliotecas escolares (Blasco Olivares y Durban Roca, 2012), y la Lomce de 2013 mantiene tal cual su obligatoriedad para los poderes públicos, aunque reste mucho por hacer, ya que el fuerte impulso hacia el fomento de la lectura ha amainado en la práctica, pero no en el derecho. La novedad con vistas a la era digital se encuentra en el nuevo artículo 111 bis sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, que se ocupa de potenciar los estándares, los entornos virtuales de aprendizaje, la incorporación de recursos didácticos para uso compartido con estándares abiertos, el uso de las TIC en el aula y la elaboración de un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula, que a día de hoy va por la versión 2.0 [57]. Los decretos de desarrollo de la Lomce establecen el concepto de Competencia digital a secas como una de las siete del currículo, tanto de Primaria [58] como de Secundaria y Bachillerato [59], que afecta a todas las materias. El adjetivo digital aparece en una de cada tres páginas, lo que da una idea de su importancia.

Esta misma proporción mantienen, por ejemplo, los decretos de la Comunidad de Madrid que establecen los currículos completos de Primaria [60], Secundaria [61] y Bachillerato [62], publicados el pasado mes de mayo, que contemplan el conocimiento y uso de las «bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales» y la «utilización de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales»... En la práctica, están en marcha múltiples iniciativas y actividades relacionadas con las TIC (Comunidad de Madrid, 2014c) y en este momento se desarrollan en colegios e institutos diversos Proyectos de Innovación [63], en los que los seleccionados [64] sirven de avanzada en el uso de las TIC y cuyas ayudas podrían financiar futuros proyectos relacionados con las bibliotecas escolares digitales.

Hay que destacar el nacimiento en Madrid de una nueva materia en el primer ciclo de ESO, específica para el desarrollo de la competencia digital, y obligatoria, ya que es de libre configuración autonómica: Tecnología, Programación y Robótica, que ha comenzado a impartirse en todos los centros en primer y tercer curso en septiembre pasado, coincidiendo con la implantación de conexión ultrarrápida a Internet. El programa prevé, entre otros, tratar de aplicaciones para dispositivos móviles y de formulación de proyectos tecnológicos. Precisamente, el salto del colegio al instituto, a los doce años, es un rito de paso que muchas familias premian ya con el regalo del primer teléfono móvil inteligente, justo a tiempo para que el sistema escolar se implique en la formación para su uso.

Otras muchas iniciativas, públicas (Junta de Andalucía, 2013) o privadas (Baratz, 2015) agitan el debate sobre la adaptación de la biblioteca escolar a la sociedad red o la creación de redes documentales educativas que integren el mundo analógico y digital, con bibliotecas híbridas y ubicuas o entes Becrea [65] (biblioteca escolar centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje), Rice [66] (repositorio institucional de contenido educativo) o Crai [67] (centro de recursos para el aprendizaje y la investigación).

Parece transparente el empeño de los poderes públicos en digitalizar la educación y que en ello le asignan un importante papel a la biblioteca escolar, que puede y debe ampliar su ámbito al entorno digital y móvil. El catálogo en línea puede ser una fuente contante de prácticas competenciales, tanto consultas como catalogaciones, en todas las materias. La utilidad de los registros aumentará si se recopilan en agrupadores [68] (o listas, como en WorldCat) que les den una unidad temática o didáctica que cualquier profesor o alumno puede recomendar o utilizar. El provecho que la biblioteca digital móvil puede tener para la práctica escolar de la competencia digital es evidente.

9. Conclusiones

La biblioteca escolar digital móvil se encuentra en sus inicios formales, pero en la práctica inunda el entorno escolar: la comunidad educativa está «movilizada» y necesita que el catálogo en línea refleje la accesibilidad a contenidos educativos digitales enlazados, que hayan sido seleccionados y filtrados por la propia comunidad o procedan de catálogos colectivos, que incluyan publicaciones en línea mediante catalogación móvil por los propios usuarios. Estos serían los rasgos del modelo. Que aporte la mejor organización de la información, adecuada a la audiencia escolar. La utilización del catálogo puede ser la línea

maestra del aprendizaje de la competencia digital en cualquier materia.

Referencias bibliográficas

Berners-Lee, T. (2009). The next Web. En TED Talks, en línea.

Blasco Olivares, A. y Durban Roca, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico. En Revista Española de Documentación Científica. Pp. 100-112. En línea en formato pdf.

Cerf, V. (2015/08/10). La conectividad permanente es el siguiente paso de la evolución humana. En El País digital One, en línea.

Comunidad Baratz (2015). Blog en línea.

Comunidad de Madrid (2006). Leer nos diferencia. Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid. Madrid: 92 p. Edición en pdf.

Comunidad de Madrid (2014a). Bibliotecas Escolares. En Portal del Lector. Madrid. Publicación en línea en formato de sitio web.

Comunidad de Madrid (2014b). Ayudas para proyectos de innovación que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad de la enseñanza. Publicación en línea en el portal madrid.org.

Comunidad de Madrid (2014c). Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación 2014. Coordinación: Iris Serrano Sánchez. Madrid, 37 p. Hay versión en línea en formato pdf. Se encuentra en publicación la edición 2015.

Comunidad de Madrid (2014d). EducaMadrid. Coordinadores TIC. AbiesWeb: Programa de Gestión de la Biblioteca Escolar. En línea. Catálogo AbiesWeb. En línea.

Comunidad de Madrid (2015). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM 20/05/2015. En línea, varios formatos.

Durban Roca, G. (2014/01/20). El concepto de biblioteca escolar como agente mediador es la piedra angular sobre la que fundamentar su desarrollo en la era digital. En Blog biblioteca escolar.info. La biblioteca escolar como herramienta educativa. En línea.

Fernández Delgado, J. y Fernández Colino, H. e I. (2014a). Sacad los móviles, vamos a leer. En Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid. Año I. Nº 01.

Fernández Delgado, J. (2014b). Sacad los móviles, vamos a escribir. En Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid. Año I. Nº 02.

Fernández Delgado, J. (2015). Escuchando con los ojos en la era digital. En Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid. Año II. Nº 03.

Junta de Andalucía (2013). Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela. Documento de referencia para bibliotecas escolares DR5/BECREA. Dirección: José García Guerrero. Autoría: Glòria Durban Roca, José García Guerrero, Andrés Pulido Villar, José Ignacio Lara Escoz y Dolores Olmos Olmos. Sevilla, 295 p. Publicación en línea en formato pdf.

Lectodigitantes. Lectoescritura digital. Blog en línea. La biblioteca digital personal (15-8-2015); Escritura dibujada, escritura tecleada y escritura dictada (13-9-2014), Escritura digital móvil (24-9-2014), La mejor forma de escritura digital (18-10-2014), Experimentos de escritura digital 1. Teléfonos (26-10-2014) y Experimentos de escritura digital 2. Tabletas (7-11-2014).

Ministerio de Educación del Gobierno de España. Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Coordinación: Ana Isabel Bernal Macaya, Casildo Macías Pereira y Cristina Novoa Fernández. Madrid, 72 p. Abril, 2011. Publicación en línea en formato pdf, consultada 24-8-2015.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. Legislación consolidada. Incluye las modificaciones establecidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Lomce). En línea.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares (2015). Informe de la Comisión 2014. Publicación en línea en formato pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. BOE. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea. En línea.

Muñoz, R. (2015/08/25). El artilugio más popular de la historia. El País. Tecnología. En línea.

Valverde Ogallar, P. (2015). Leer en Madrid: 100 años de bibliotecas públicas de la Comunidad de Madrid. Mi Biblioteca, año XI, n. 42, verano 2015, pp. 66-72. Madrid.

Citas

---

[1] http://lectodigitantes.blogspot.com.es/2015/08/la-biblioteca-digital-personal.html

[2] http://www.educa2.madrid.org/web/coordinadores-tic/inicio/-/visor/uso-didactico-de-los-dispositivos-moviles

[3] http://www.letra15.es/L15-03/L15-03-41-Escuchando-con-los-ojos-en-la-era-digital.htm

[4] http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

[5] http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886#aunico

[6] http://abiesweb.educa.madrid.org/visitas/preHomePublica

[7] http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1343065588924&language=es&pagename=PortalLector%2FPage%2FPLEC_contenidoFinalNavegable

[8] http://www.bibliotecasdemadrid.org/directorio_publicacion/i18n/comunidades/busqueda.cmd

[9] http://www.madrid.org/biblio_publicas/cgi-bin/abnetopac/O9248/ID143d4d8f/NT1?ACC=120

[10] http://www.madrid.org/mopac/

[11] http://www.letra15.es/L15-02/L15-02-09-Sacad-los-moviles,vamos-a-escribir.html#i2.3

[12] http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:l29018

[13] http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1354373937245&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sit

[14] http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001766.pdf

[15] http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001766.epub

[16] http://www.madrid.org/cs/Satellite?
blobcol=urldata&blobheader=application%2Fepub&blobheadername1=Content-
Disposition&blobheadervalue1=filename%3DGu%C3%ADa+del+Madrid+barojiano.epub&blobkey=id&blobtabl

[17] https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8338

[18] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declarat

[19] http://blog.educalab.es/intef/2013/04/16/plan-de-cultura-digital-en-la-escuela/

[20] http://puntoneutro.educalab.es/

[21] https://procomun.educalab.es/

[22] http://agrega.educacion.es/

[23] http://www.educa2.madrid.org/educamadrid/portal-educativo

[24] http://external.educa2.madrid.org/web/max

[25] http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/

[26] http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/experiencias

[27] http://mediateca.educa.madrid.org/

[28] http://formacion.enlinea.educa.madrid.org/index.php?
option=com_crif_cursos&view=unCurso&layout=default&id=341&lista=formulariobusquedabasica&iddepartamer

[29] http://redined.mecd.gob.es/

[30] http://www.europeana.eu/portal/search.html?query=galdo+manual&rows=24

[31] http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/21084

[32] http://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/patrimonio/personajes/biografia.asp?id=11

[33] http://www.europeana.eu/portal/record/2022701/lod_oai_bvpb_mcu_es_399232_ent1_.html?
start=2&query=galdo+manual+1848&startPage=1&qt=false&rows=24

[34] http://hispana.mcu.es/es/inicio/inicio.cmd

[35] http://bvpb.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?posicion=7&path=21000007&presentacion=pagina

[36] http://bvpb.mcu.es/institutos/es/micrositios/inicio.cmd

[37] http://www.cervantesvirtual.com/

[38] http://prensahistorica.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion

[39] https://www.gutenberg.org/

[40] https://archive.org/index.php

[41] http://www.wdl.org/es/

[42] http://dp.la/

[43] https://www.worldcat.org/

[44] http://www.adlnet.org/scorm/scorm-2004-4th.html

[45] http://www.lom-es.es/herramientas.htm

[46] http://elpais.com/m/tecnologia/2015/08/20/actualidad/1440070380_536541.html

[47] https://es.wikipedia.org/wiki/Dublin_Core

[48] http://www.loc.gov/bibframe/

[49] https://es.wikipedia.org/wiki/Datos_enlazados

[50] http://lectodigitantes.blogspot.com.es/2014/09/escritura-dibujada-escritura-tecleada-y.html

[51] https://en.wikipedia.org/wiki/Mobilegeddon

[52] http://googlewebmastercentral.blogspot.co.nz/2015/02/finding-more-mobile-friendly-search.html?m=1

[53] https://developers.google.com/webmasters/mobile-sites/?utm_source=wmc-blog&utm_medium=referral&utm_campaign=mobile-friendly

[54] https://es.wikipedia.org/wiki/Dise%C3%B1o_web_adaptable

[55] http://letra15.es/L15-01/L15-01_11_Sacad_1p1.html

[56] http://www.infotecarios.com/claves-para-identificar-al-bibliotecario-escolar-del-siglo-xxi/

[57] http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf

[58] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222

[59] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

[60] http://w3.bocm.es/bocm/Satellite?c=Page&cid=1188556258222&detalle=1&elemento=Boletin%2FCM_Seccion_BOCM%2FBOCM_pintarDetalle

[61] http://w3.bocm.es/bocm/Satellite?c=Page&cid=1188556258222&detalle=1&elemento=Boletin%2FCM_Seccion_BOCM%2FBOCM_pintarDetalle

[62] http://w3.bocm.es/bocm/Satellite?c=Page&cid=1188556258222&detalle=1&elemento=Boletin%2FCM_Seccion_BOCM%2FBOCM_pintarDetalle

[63] http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_ConvocaPrestac_FA&cid=1354337532158&definicion=AyudaBecaSubvenciones&language=es&pagename

[64] http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/proyectos-tic1

[65] http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es/2014/01/el-concepto-de-biblioteca-escolar-como.html

[66] http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9154

[67] http://www.upf.edu/bibtic/es/conexer/crai.html

[68] http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones_FA&cid=1354428675789&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pg

Uso de aplicaciones móviles para el desarrollo de la competencia lingüística. Proyecto Hansel app Gretel.

Dolores Olmos Olmos

Profesora del CEIP Ramón y Cajal. Ogíjares. Granada

Equipo de Apoyo de la biblioteca escolar "Juan Mata Anaya"

Resumen

La comunicación muestra una experiencia desarrollada en el entorno aula-biblioteca, en el contexto de un proyecto de centro dirigido y gestionado desde la biblioteca escolar. El proyecto giraba en torno a los cuentos clásicos. En nuestro caso, primero de Primaria, lo hacía sobre Hansel y Gretel. La inmediatez, interactividad y facilidad de uso, son algunas de las cuestiones que hacen de las aplicaciones móviles herramientas ideales para fomentar la motivación y la implicación del alumnado hacia las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia lingüística: lectura, escritura y lenguaje oral. El diseño metodológico, responde pues, al aprendizaje basado en proyectos. El trabajo en grupo y las actividades colaborativas son los ejes fundamentales en que se sustenta la actividad y el producto final deviene en un libro personal y aumentado con códigos qr sobre Hansel y Gretel. Vídeos, podcast, mapas mentales, correos electrónicos a instituciones como el Observatorio de la Infancia de Andalucía y diccionarios interactivos convivieron con la reescritura en papel del cuento original. Elaboración de una biografía sobre los hermanos Grimm a partir de búsqueda de información en internet y actividades de escritura creativa, de conjuros y pócimas, así como de nombres de las calles del "pueblo de Hansel y Gretel". Para realizar el proyecto se usaron aplicaciones como Haiku Deck, QrCode, Pic Collage, Ivoox, SoundCloud, Mindmeister, Gmail, Cámara de Fotos y Vídeo del dispositivo móvil. La comunicación hace una clara defensa del uso de las aplicaciones móviles para la enseñanza-aprendizaje de lectura, escritura y expresión oral desde edades tempranas. La metodología y actividades propuestas, bien pueden usarse en cualquier otro proyecto propuesto por la biblioteca escolar. La motivación hacia el aprendizaje está garantizada.

Palabras clave: Aplicaciones móviles; lectura y escritura; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Abstract

This communication shows experience developed in the class and library environment, in the context of a school´s project directed and managed by the school library. The project was about classic tales. In first grade of primary education, which is our case, it was about Hansel and Gretel.Immediacy, interactivity and the ease of use, are some of the characteristics that make mobile applications perfect tools to encourage motivation and implication of the students to the proposed activities directed towards the development of linguistic competences such as reading, writing and speaking.The method design responds to learning based on projects. Group or team work as well as collaboration activities are fundamental support to the activity, and the final product results in an enhanced and personalised book with QR codes about Hansel and

Gretel.Videos, podcasts, mental maps, emails to institutions like “The Childhood Observatory of Andalucia” as well as interactive dictionaries coexisted with the rewriting of the original book. A biography about the Grimm brothers and the street names from Hansel and Gretel village, have been elaborated from internet information, activities about creative writing, as well as spells and potions.Applications like Haiku Deck, QrCode, PicCollage, Ivoox, SoundCloud, Mindmeister, Gmail, camera and video from mobile device were used during the development of the project.This communication clearly defends the use of mobile applications for the teaching-learning process of reading, writing and oral expression from early ages. The methodology and proposed activities can be used in any other project proposed by the school library. The motivation towards learning is guaranteed.

Keywords: Movile Apps; Literacy Skills; Projects Based Learning.

1. Introducción

La Sociedad del Conocimiento está evolucionando hacia onmipresencia de la tecnología en todos los órdenes de la vida de las personas. Como consecuencia de ello aparece en los individuos la necesidad de estar continuamente conectados y en contacto con la información y el resto de personas. La respuesta no se ha hecho esperar y ha dado paso al desarrollo tecnológico que deriva hacia el uso de dispositivos móviles -tabletas y smartphones, especialmente estos últimos- y la conexión desde cualquier lugar y a cualquier hora, sin cables, sin software adicional y que no requieren más que la fácil instalación de aplicaciones.

Su facilidad de uso, que apenas requiere conocimientos informáticos, el acceso centralizado desde un mismo dispositivo a servicios que recientemente requerían varios artefactos tecnológicos, como el acceso a internet, aplicaciones ofimáticas, redes sociales, cámara de vídeo y fotos, además de una más que extensa variedad de aplicaciones para cualquier necesidad y/o actividad humana: geolocalización, ocio y entretenimiento, salud, información, etc., son algunas de las ventajas que hacen de ellos un objeto imprescindible para la vida profesional, pero también para la vida personal y social de gran parte de personas.

Sabemos además, que estos dispositivos están llegando cada vez a más niñas y niños y a edades cada vez más tempranas. Un fenómeno de gran trascendencia en nuestro país, pero que podríamos hacer extensivo a todo el mundo occidental, con gran auge también en los países en desarrollo.

Todo esto nos hace reflexionar sobre las posibles repercusiones de este ecosistema comunicativo y relacional en la educación, si influye y cómo en la forma de enfrentarse a la información, la lectura y a las relaciones sociales mediadas por tecnología; sobre la respuesta educativa adecuada desde la formulación de objetivos a la evaluación, pasando por los contenidos educativos, la metodología y los recursos que empleamos. Sin olvidarnos de analizar cómo median estos dispositivos en la relación entre las bibliotecas y la comunidad educativa, toda vez que a través de ellos se puede acceder a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento, haciendo que muchas personas cuestionen el valor de las bibliotecas en medio de este panorama tecnológico-social. Nos preguntamos si tiene algo que decir la biblioteca escolar al respecto, si los servicios que presta pueden ser de la misma naturaleza como han sido hasta ahora y cómo puede organizarse una experiencia formativa que los contemple al tiempo como recurso y como contenido de alfabetización informacional y digital. Y si estas acciones mediadoras y formativas por parte de la biblioteca escolar son las que dotan de sentido el trabajo de la misma.

La comunicación intenta dar respuesta a alguna de estas cuestiones describiendo la experiencia de un proyecto de biblioteca-aula, donde las aplicaciones móviles se ponen al servicio del trabajo por proyectos en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Granada.

En primer lugar abordaremos la justificación teórica sobre el uso de los dispositivos móviles en educación, la primacía de la competencia lingüística en la Sociedad del Conocimiento y sobre las tendencias educativas actuales de uso de dichos dispositivos. Esta dará paso a la formulación de los objetivos de la

experiencia. Qué metodología de trabajo y cuál fue el proyecto, es el siguiente apartado en el que analizaremos la implementación de la propuesta de la biblioteca escolar realizar un proyecto para todo el centro educativo, dirigido a todas las etapas y niveles. Aplicaciones, agrupamientos, producto final y evaluación forman parte de los contenidos de esta sección.

2. Justificación teórica

1.1. Contexto social. Irrupción de los dispositivos móviles

Como se ha dicho anteriormente asistimos a un incremento cada vez mayor del uso de dispositivos móviles para acceder a internet. Según el Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información [ontsi] (2015) los datos de los indicadores destacados de la Sociedad de la Información en España hablan de un 108,6 % de la tasa de penetración de la telefonía móvil en España. Tras un análisis del mismo estudio, comprobamos que nuestro país está a la cabeza del uso de smartphones y en el acceso móvil a la red respecto al resto de países de la Unión Europea.

El uso extendido que hacen los menores de estos teléfonos hace que prácticamente ya no sean tratados como tales. Se podría decir que no son usados para recibir o enviar llamadas de teléfono, salvo en pequeños porcentajes; los prefieren para comunicarse a través de las redes sociales o aplicaciones como WhatsApp. Juegan, ven la televisión o vídeos de Youtube, navegan, realizan consultas y búsquedas de información en el navegador. (Telefónica, 2014)

Es ya una realidad innegable que el acceso a internet a través de smartphones y "tabletas" llega a cada vez más hogares españoles y que alcanza también a mayor número de niños y niñas, quienes suelen iniciarse en su uso a través de los dispositivos parentales y cada vez a edades más tempranas. Estos ocupan gran parte de las actividades de ocio y tiempo libre de los menores, siendo definitorio del uso que hacen el que están continuamente conectados. (Cánovas et al., 2014 y Benítez y Rubio, 2015)

No es motivo de esta comunicación hablar de los peligros que las aplicaciones móviles suponen para niñas y niños hasta el punto de optar por la negativa a que menores de doce años entren en contacto con ellos, como sostiene Rowan (2014). Antes al contrario, coincidimos con Cánovas et al. (2014) en que su uso temprano, en compañía de personas adultas de referencia -familia y/o educadores- puede convertirse en el momento en que se les ofrezca formación sobre sus posibilidades de producción de conocimiento. Cuanto menor la edad a la que acceden, mayor confianza depositan en los mayores y más solicitan de ellos ayuda y consejos. Resulta especialmente preocupante el hecho de que la gran mayoría de menores se convierta en receptores pasivos, meros consumidores que apenas aportan valor a la red: "La verdadera BRECHA DIGITAL, la que se impondrá cada día de forma más evidente, la que no cesa de crecer, es la que separa a los "consumidores digitales", de los "productores digitales"." (ídem)

Creemos que a pesar de los peligros que puedan entrañar y en la misma línea que la argumentación anterior, pensamos que pueden ser un entorno ideal que posibilite que los menores puedan ser educados en la "actividad" y la "creatividad", en la "generación" de contenidos, ideas movimientos que podrían llegar a transformar la educación y la sociedad. (Observatorio Balear de la Sociedad de la Información [OBSI], 2014)

Salvado el debate sobre si los dispositivos son un riesgo o un potencial, reflexionamos sobre la necesidad de "enfrentarse a cuestiones metodológicas, pedagógicas y sociológicas, más que tecnológicas" para plantearnos su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.(Dellepiane, 2012)

1.2. Retos de las bibliotecas escolares

A tenor de lo anterior, las bibliotecas escolares tienen por delante varios retos, entre los que se encuentra la propia conceptualización de la biblioteca y sus funciones.

Recientemente, en junio de 2015, la International Federation of Library Associations acaba de ratificar la segunda edición de las directrices para bibliotecas escolares. En la guía traza los componentes que definen

la biblioteca escolar, entre los que resaltamos:

- espacio didáctico donde los estudiantes aprenden competencias y habilidades para actuar con la información y para crear conocimiento;
- espacio tecnológico que provee un diverso rango de herramientas tecnológicas, software y experiencias para la creación, representación, y uso compartido del conocimiento;
- [...]
- centro para la ciudadanía digital donde la comunidad educativa aprende a usar las herramientas digitales de apropiada y éticamente, a la vez que con seguridad, y aprenden estrategias para proteger su identidad e información personal; (p.17)

Más adelante, el documento propone situar el foco en:

- alfabetización y promoción de la lectura;
- alfabetización informacional y mediática (p.ej., alfabetización informacional, habilidades de la información, competencias de la información, fluidez de la información, alfabetismo de medios de comunicación, trans-alfabetización, multialfabetización);
- aprendizaje basado en la investigación (p.ej., resolución de problemas y pensamiento crítico);
- integración tecnológica; (p. 39)

Todo esto está en consonancia con los postulados que ya recogía en 2013 el Documento de Referencia nº 5 para bibliotecas escolares de la Consejería de Educación de Andalucía (Durban Roca, García Guerrero, Pulido Villar, Lara Escoz, y Olmos Olmos) sobre la necesidad de que las bibliotecas se conviertan en agente mediador y formativo que genera servicios y programas al servicio de la comunidad educativa.

En este entorno formativo que ofrece herramientas y prepara para la apropiación tecnológica a través de programas de educación en el uso de la información y de los recursos para el aprendizaje, no cabe duda que los dispositivos móviles tienen su espacio, no tanto como recurso, sino por su dimensión pedagógica. A través de éstos se consigue un aporte importante de motivación y posibilidades de gestionar trabajos colaborativos, están centrados en el alumnado, que fácilmente puede autocorregirse en el desempeño de alguna tarea, sin que ello le suponga excesivo esfuerzo. (Dellepiane, 2012)

1.3. Competencia en comunicación lingüística

Si en el anterior epígrafe hablábamos de la tendencia a la universalización del uso de los dispositivos móviles para el acceso, la participación y la producción en internet, en este apartado, nos centramos en cómo la competencia en comunicación lingüística se torna más urgente cuanto la globalización y la digitalización -características de la Sociedad del Conocimiento- exige personas con mayor capacidad de intercambiar información y de realizar interacciones colaborativas. (Trujillo, 2015) En 2008 Rosenberg, en el blog oficial de Google, argumentaba en esa misma línea, afirmando que las habilidades comunicativas, junto con la creatividad y la facilidad para trabajar en equipo son cualidades esenciales en el siglo XXI.

La competencia lingüística, por tanto, es una cuestión de primer orden que los centros educativos deben abordar con el mayor rigor posible dentro de sus proyectos educativos. “En relación con la competencia en comunicación lingüística, el PLC [1] puede ser el marco dentro del cual articular las propuestas de mejora oportunas” (Gómez Vidal y Arcos, 2007).

A nuestro juicio la biblioteca escolar, como espacio formativo en programas de trans-alfabetización y multialfabetización, está en condiciones de liderar, junto con el órgano de coordinación pedagógica de los centros educativos, las medidas para implementar las propuestas en torno a las cuales se va a gestionar el PLC, proponiendo intervenciones a través de la concreción de un plan de actuación de la biblioteca eficiente y realista, basado en la realidad del centro y las necesidades de la comunidad educativa.

Cabe decir que el centro educativo en la que se desarrolla la experiencia hasta el curso 2014-2015 fue centro piloto de implantación de un PLC en la provincia de Granada. Los planes y proyectos del centro y el quehacer de la biblioteca están influidos del objetivo común de alcanzar la mejora en competencia lingüística. Este contexto educativo, debe encuadrar y entenderse la experiencia sobre la que escribimos.

1.4. Aplicaciones móviles y competencia lingüística

Las aplicaciones móviles permiten el aprendizaje móvil, que en 2013 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), definió como:

> "el aprendizaje móvil comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar" (p. 6).

De las ventajas que la organización reconoce a esta tecnología resaltamos:

- Facilidad para adquirirlos, incluso en lugares de escaso desarrollo económico, social y educativo
- Facilidad para el aprendizaje personalizado
- Respuesta y evaluación inmediatas
- Aprendizaje en cualquier momento y lugar
- Empleo productivo del tiempo pasado en el aula
- Mejora del aprendizaje continuo
- Vínculo entre la educación formal y no formal
- Apoyo a los educandos con discapacidad
- Mejora de la comunicación

El uso de aplicaciones móviles en relación con la educación ha puesto de manifiesto que tecnología y educación no son esferas independientes e impermeables sino que son dos ámbitos imbricados, superpuestos, estrechamente vinculados entre sí y que generan el uno sobre el otro constantes transferencias. (Cantillo Valero, Roura Redondo, Sánchez Palacín, 2012)

En el caso que nos ocupa, la competencia en comunicación lingüística como "capacidad de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, de saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos, y debe permitir formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones" (ídem) encuentra como aliadas aplicaciones que ponen al alumnado en situación de poner en práctica y desarrollar todos los componentes de la competencia.

La más fácil de usar para el alumnado de primero de Primaria es la cámara de vídeo del dispositivo móvil, aunque en esta ocasión nos referimos al Ipad y al teléfono móvil de la tutora del curso. En parejas de trabajo y después de haber preparado la intervención oral -escribiendo primero el texto que vamos a decir, si ya han accedido a la escritura- o lectora, se graban entre sí. Se esfuerzan por preparar un guión exitoso y la retroalimentación inmediata permite corregir o mejorar las intervenciones. La biblioteca puede disponer de un canal en Youtube o Vimeo para alojar los vídeos. Nos postulamos por la primera opción. Si la cuenta en Gmail de la biblioteca está configurada en el Ipad y dado que lo importante para los objetivos planteados, no es la edición de vídeo, sino el proceso para realizar la grabación -elaboración del texto oral o lectura, ensayo, grabación, comprobación de resultados- , una vez grabado y aceptado como bueno, el alumnado puede alojar los vídeos sin necesidad de registros. Este proceso de publicación, el hecho de ver con inmediatez sus vídeos en una de las redes sociales de mayor predicamento entre los menores, así como la autonomía que les proporciona es otro de los alicientes y motivaciones de la aplicación.

Casi podríamos decir lo mismo de la aplicación QuickVoice con la que se generan audios para crear podcast y alojarlos posteriormente en Ivoox por ejemplo. Es idéntico proceso, salvo que para la publicación en la plataforma externa es necesaria la ayuda de la tutora.

Gmail en su versión móvil constituye un magnífico recurso para la comunicación escrita. Como decíamos antes, al estar configurada la cuenta de la biblioteca en el dispositivo, no es necesario que el alumnado disponga de cuentas propias.

Haiku Deck es una aplicación para crear presentaciones de diapositivas. En clase se utilizó para realizar un diccionario visual de los términos nuevos que aparecían en las diferentes versiones que se leyeron del cuento. La cualidad destacable es que cuando el alumnado introduce una palabra en el buscador de la

herramienta, esta le devuelve gran cantidad de imágenes relativas a dicha palabra. De esa forma, el alumnado debe realizar inferencias a partir de las imágenes que aparecen para tratar de averiguar el significado y construir así su propia definición. En pequeño grupo discuten, elaboran y escriben la definición concreta, apoyados por las imágenes, de palabras como abandonar, afligido, ataúd, borbotones, devorar, encina, holgazán, júbilo, lindero, madrastra, pánico, racionar, riachuelo, rollizo. En una diapositiva aparece la imagen con el término y en la siguiente la misma imagen con la definición. Por último, se convertía en soporte para presentación oral del trabajo. Cada grupo muestra al resto la diapositiva trabajada y realizaban una suerte de juego de adivinanzas, en el que solicitaban que el resto viendo la imagen y el término, fuesen capaces de averiguar la definición que ellos habían creado.

Pic Collage forma parte de las aplicaciones que hay para crear collage con fotos. Es una herramienta muy fácil e intuitiva, a la que se puede añadir texto y pegatinas. En ese sentido es muy útil para trabajar la competencia lingüística, pues permite realizar pequeñas composiciones textuales -en esta ocasión nombres de las calles de un "pueblo de cuento"- y acompañarlas con imágenes ilustrativas/decorativas para crear tarjetas de contenido.

MindMeister tiene como ventaja para trabajar con los más pequeños de primaria haciendo mapas mentales la facilidad de uso y el que tenga incorporadas en la propia herramienta imágenes con que ilustrar el contenido. Puede convertirse en soporte para la exposición oral de un tema concreto. En nuestro caso realizaron mapas sobre los tipos de paisajes que, según su criterio, aparecían en el cuento.

Qrafter es un generador y lector de códigos qr. Esta aplicación permite unir materiales elaborados digitalmente y en papel, Insertando un código qr en el cuaderno o libro que recopila todo el trabajo realizado a lo largo del proyecto. Las producciones alojadas en la biblioteca pueden disponer de códigos qr que reporten información sobre su contenido a través del visionado de vídeos o podcast elaborados por el alumnado.

2. Metodología

La experiencia se desarrolla en el entorno aula-biblioteca, incardinado en un proyecto más amplio para todo el centro, dirigido y gestionado desde la biblioteca escolar.

"El país de los cuentos" es el lema que guía todas las propuestas de actividad en las diferentes etapas educativas -el colegio es un centro público de Educación Infantil y Primaria- y niveles educativos con motivo de la celebración del Día del Libro (http://>suenosdeletras.blogspot.com.es/search/label/Proyectos)

Concretamente el trabajo de niñas y niños de primero de Primaria versa sobre el cuento de Hansel y Gretel, del que toma su denominación, "Hansel app Gretel", por el uso de las aplicaciones móviles en el proyecto, como recurso y como contenido.

Es un proyecto extenso en el tiempo -de marzo a mayo- que ocupa parte del segundo y tercer trimestre del curso 2014-15, cuyos objetivos y contenidos se van relacionar y asociar a los de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística y que en la programación tiene en cuenta la taxonomía de Bloom de habilidades cognitivas y qué aplicaciones móviles que pueden contribuir a su desarrollo.

Los objetivos fundamentales responden a lo que Durban Roca, Cid Prolongo y García Guerrero (2012) entienden que deben ser los programas articulados desde la biblioteca como estrategia de desarrollo de las competencias informacionales y digitales, incorporados a la programación docente:

- Conocer el uso de la biblioteca escolar y los recursos que ofrece
- Desarrollar habilidades para investigar e informarse
- Apropiación de la tecnología y competencia digital
- Realizar prácticas de comunicación lingüística -lectura, escritura, expresión e interacción oral- con sentido

La metodología tiene como directriz el modelo de las "Tres Fases" de Durban (2007) para articular

actividades de investigación:

1. Búsqueda y recuperación de la información
2. Análisis y tratamiento de la información
3. Comunicación y aplicación de la información

En este modelo es fundamental la apuesta por la colaboración y las habilidades de comunicación. La metodología basada en proyectos de investigación requiere trabajo en grupo, que juntos realicen las búsquedas, acuerden decisiones sobre cómo tratar la información encontrada y cómo comunicar el conocimiento adquirido y producido en interacción con la información.

¿Cómo es posible que los padres abandonen a sus hijos? Es la pregunta inicial que abre el hilo de cuestionamientos que intentan entender un cuento que causa desazón y cierto malestar emocional en el alumnado de primero de Primaria. En las cuatro aulas de este nivel que hay en el colegio, las reacciones fueron similares: ¿pueden los padres abandonar a los hijos? ¿esta historia es real? ¿por qué la escribieron los hermanos Grimm? ¡yo no quiero que mis padres me abandonen en el bosque! ¿qué podemos hacer si nos ocurre a nosotros?

A partir de ahí comienza el proyecto de trabajo para tratar de conocer el contexto -condiciones de vida de pobreza, pueblos pequeños y alejados- en el que se escribe la historia, quiénes la escribieron -biografía- , dónde -país concreto, bosques-, cómo eran esos lugares -tipos de paisaje-, cuáles son los derechos de niños y niñas, cómo velar para que se respeten. Cada pregunta se ramifica en cuestiones más concretas que dan lugar a tareas relacionadas con las tres fases de las que habla Durban.

Tabla 1. Relación fases de investigación del proyecto, objetivos (Taxonomía de Bloom), actividades y aplicaciones móviles según objetivos y actividades

FASES INVESTIGACIÓN	Taxonomía Bloom	Actividades. Agrupamientos	Aplicaciones Móviles
Búsqueda y recuperación de la información	Recordar: Plantear, identificar, localizar, consultar, reconocer, obtener, buscar, hacer búsquedas en Google (googling).	Búsqueda guiada sobre los Hermanos Grimm. Parejas	Google Pearltrees
		Búsqueda guiada lugares más importantes de Alemania, país de los hermanos Grimm. Parejas	Google Pearltrees
		Observatorio de la Infancia. Derechos y deberes de niños y niñas.	Google Pearltrees

		Parejas	
	Comprender: Interpretar, relacionar, inferir, criticar	Lectura hechizos y pócimas. Parejas y Gran grupo	Lectura en pantalla y en papel Pearltrees
	Comprender: comentar y anotar	Toma de notas en el cuaderno. Parejas	Cuaderno de clase
	Crear: producir, elaborar Colaborar: debatir, dar opinión	Redacción correo electrónico al Observatorio. Pequeño grupo	Cuaderno de clase Gmail (cuenta clase)
Análisis y tratamiento de la información	Comprender: Interpretar, relacionar, inferir, criticar	Lectura diferentes versiones del cuento. Gran grupo	Lectura en pantalla y en papel Pearltrees
		Lectura diversos inicios y finales otros cuentos. Gran grupo	
	Crear: componer, producir, elaborar	Composición escrita hechizos y pócimas. Individual	Cuaderno de clase
	Comprender: relacionar Aplicar: transferir	Elaboración mapa conceptual paisajes del cuento. Pequeño grupo	Mindmeister. Cuenta de la clase

	Crear: componer, producir, elaborar	Composición escrita: la biografía. Individual	Cuaderno de clase
	Crear: componer, producir, elaborar	Composición escrita: versión del cuento. Individual	Cuaderno de clase
	Aplicar Crear, producir	Ilustración versión del cuento. Parejas	Tux Paint y aplicaciones de dibujo ipad
	Crear, diseñar, narrar	Lectura en voz alta versión cuento. Individual	Grabadora de sonidos
Comunicación y aplicación de la información	Comprender, aplicar, colaborar, evaluar	Elaboración diccionario visual. Pequeño grupo	Haiku Deck
	Crear, diseñar, narrar, evaluar	Recitamos los hechizos y pócimas. Parejas	Cámara de vídeo Grabadora de sonidos Youtube (cuenta clase
	Comprender, aplicar	Lectura Qr elaborados con los vídeos y podcast. Parejas	Qrafter
	Evaluar, colaborar, aplicar	Taller creación casitas de cuento. “Pueblo de cuento”. Familias	Manualidades

Crear, diseñar, comprender	Escritura nombres de las calles del pueblo. Individual	Tarjetas con Pic Collage
Crear, diseñar, narrar	Taller cocina: casita de chocolate. Individual	Manualidades

Fuente: Creación propia

Aplicaciones para la enseñanza:

Las aplicaciones son también un excelente recurso de enseñanza al servicio de la actividad formativa de la biblioteca. Ofrecen la posibilidad de elaborar servicios de selección de recursos y gestión de contenidos a través de la creación de entornos informacionales específicos sobre temas o tópicos concretos.

Para ayudar en la actividad planificadora del profesorado la biblioteca creó un entorno informacional sobre los cuentos clásicos, con enlaces, fondos de la biblioteca, herramientas de trabajo, propuesta de actividades que cada etapa y nivel del centro necesitaría a través de Pearltrees (http://www.pearltrees.com/bibliotecajuanmataanaya), dentro del cual aparece la sección destinada a Hansel y Gretel (http://www.pearltrees.com/dolmos/hansel-y-gretel/id13921177)

El trabajo realizado en cualquiera de las aplicaciones constituye una fuente fiable tanto para la evaluación como para la autoevaluación.

La aplicación iDoceo (http://www.idoceo.es/index.php/es/) permite recoger evidencias del grado de consecución de las competencias a través del archivo adjunto que guarda junto a una descripción contenida en el informe, los trabajos realizados por el alumnado e incluso enviarlos por correo a las familias.

3. Resultados/discusión

Del análisis de la experiencia, podemos destacar la satisfacción en el aprendizaje que manifiesta el alumnado. La motivación que supone trabajar con los dispositivos móviles hace que tareas de cierta complejidad, como por ejemplo la composición escrita, sean recibidas con mayor entusiasmo y grado de aceptación.

No disponemos de datos concretos y verificados sobre el clima de convivencia del grupo-clase anterior al proyecto de trabajo, si bien podemos decir que al inicio el alumnado mostraba poco respeto hacia los trabajos de sus compañeros y compañeras de clase. Las actividades que requerían esfuerzo colaborativo tuvieron al principio menor acogida que el resto; sin embargo, esto se fue transformando a medida que avanzaba la experiencia, y unos y otros ponían en práctica sus mejores habilidades comunicativas para explicar al resto cómo podrían hacer algunas de las tareas, para argumentar a favor o en contra de determinados resultados de producción. El proyecto supone educación expresa y programada de las habilidades y destrezas relacionadas con la competencia lingüística leer, contar, escribir, revisar, componer, informar, explicar, argumentar, persuadir, negociar, escuchar.

Observamos que, en general, se esforzaban por realizar las producciones con criterios de calidad, sabiendo que se publicaban en internet y que sus familias iban a disfrutar de ellas.

4. Conclusiones

Apostamos por el uso de aplicaciones móviles en el aprendizaje, concretamente para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística, en base a los beneficios que ofrece en el proceso de aprendizaje del alumnado:

- Ayuda y favorece una mejor disposición hacia el aprendizaje al contar con la motivación del alumnado.
- Aumenta el grado de implicación pues el alumnado se siente protagonista de su propio aprendizaje.
- Favorece la autonomía en el trabajo debido a su facilidad de uso.
- Permite mejorar resultados por la posibilidad de correcciones inmediatas y asequibles, que el alumnado puede realizar sobre sus propios trabajos.
- Favorece la realización de actividades relacionadas con la competencia lingüística al contar con el soporte y aplicaciones expresamente relacionadas con leer, escribir, hablar y escuchar.
- Educan al alumnado para la producción de contenidos y la comunicación de los mismos.

Para terminar y respecto a los costes que implica su uso, no hacen falta tantos recursos como voluntad de incorporarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Benítez Benítez, M. y Rubio Pulido, M. (2015) Estudio sobre el uso de los dispositivos móviles en niños y adolescentes en Extremadura. Mérida (Badajoz): Gobierno de Extremadura, Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/109121?show=full

Cánovas, G. (Dir), García de Pablo, A., Oliana San Atilano, A. y>Aboy Ferrer, I. (2014) Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. Recuperado de http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf

Cantillo Valero, C., Roura Redondo y M., Sánchez Palacín, A. (2012, junio) Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. La Educ@ción Digital Magazine, 147. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf

Cid Prolongo, A. y Domínguez Ramos, A. M. (2008) PROYECTOS AULA-BIBLIOTECA. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. Málaga: Junta de Andalucía. Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Málaga.

Dellepiane, P.A. (2012, mayo) Tendencias educativas de los dispositivos móviles. ¿Hacia un aprendizaje ubicuo? Learning Review, 39. Edición España 17. Recuperado de http://www.learningreview.com/mobile-social-learning/3389-tendencias-educativas-de-los-dispositivos-moviles-ihacia-un-aprendizaje-ubicuo

Durban Roca, G. (2007) Articulación de programas de educación en información desde la biblioteca escolar: aprender a investigar e informarse.En García Guerrero, José (Dir.). La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar . Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Col. Aulas de Verano. Serie Humanidades. Madrid. Recuperado de http://www.bibliotecaescolar.info/documents/durbanavila.pdf

Durban Roca, G., Cid Prolongo, A. y García Guerrero, J. (2012) Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa.

García Guerrero, J. (Dir), Durban Roca, G., Pulido Villar, A., Lara Escoz, J. I. y Olmos Olmos, D. (2013). Nuevas Dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red. Resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela. Sevilla: Junta de Andalucía.

International Federation of Library Associations. (2015) IFLA School Library Guidelines. Recuperado de

http://www.ifla.org/publications/node/9512

Observatorio Balear de la Sociedad de la información. (2014) Obsímetro 16: menores y dispositivos móviles. Recuperado de http://obsi.fundaciobit.org/wp-content/uploads/2014/07/16.-Menors-i-dispositius-m%C3%B2bils_ES_.pdf

Observatorio Nacional de Telecocumunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2015). Indicadores destacados de la Sociedad de la Información en España. Recuperado de http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/indicadores_destacados_septiembre_2015_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013) Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Gu

Rosenberg, J. (2008) Our googley advice to students major in learning. Recuperado de http://googleblog.blogspot.com/2008/07/our-googley-advice-to-students-major-in.html

Rowan, C. (15 de marzo de 2014). 10 razones por las que se debería prohibir a los menores de 12 años usar dispositivos electrónicos. Huffington Post. Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/news/on-off/

Telefónica. (2014) Menores y dispositivos móviles (parte I): ¿Qué uso hacen de Smartphones y tabletas?. Recuperado de http://www.rcysostenibilidad.telefonica.com/blog/2014/02/25/menores-dispositivos-moviles-uso-smartphones-tabletas/#.Vf8NCd_tmkp.

Trujillo, F. (2015, julio-agosto). Un abordaje de la competencia lingüística. En Cuadernos de Pedagogía, 458, pp. 10-13. Recuperado de http://fernandotrujillo.es/un-abordaje-global-de-la-competencia-en-comunicacion-linguistica/

---

[1] PLC: Acrónimo de Proyecto Lingüístico de Centro

A memória e a mediação segundo Vigotski

Leda Maria Araújo

Mestranda em Ciência da Informação/UEL

le-araujo@hotmail.com

Patricia Santana

Mestranda em Ciência da Informação/UEL

paty.sant13@hotmail.com

Sueli Bortolin

Depto. Ciência da Informação/UEL

bortolin@uel.br

Leticia Molina

Depto. Ciência da Informação/UEL

lgmolina@uol.com.br

Resumo:

Este artigo propõe um debate a respeito da memória e da mediação da informação na perspectiva da teoria de Vigotski. Nele fez-se uma reflexão a respeito da importância da memória, dos signos e da mediação na formação do sujeito e sua interação com o mundo. O objetivo estabelecido nessa investigação o de trazer o pensamento vigotskiano para Ciência da Informação. Portanto, escolheu-se como método a pesquisa bibliográfica sendo que os documentos lidos e os conteúdos apropriados estão publicados em língua portuguesa. Conclui-se que os indivíduos com a ajuda dos signos, relembram ativamente de situações que contribuem com o seu saber. Infere-se também que a formação humana não ocorre de maneira direta e espontânea, sendo necessárias as mediações por meio da linguagem, de objetos, ou situações vivenciadas. Estes elementos, em geral, oriundos de estímulos externos, desencadeiam lembranças, contribuindo com a apropriação da informação e consequentemente com a aprendizagem. Dessa forma, este estudo permitiu correlações entre a memória, mediação e signos.

Palavras-chave: Memória; Mediação da informação; Vigotski

Abstract:

This article proposes a debate about memory and information mediation in the perspective of Vygotsky's theory. It has a reflection about the importance of memory, signs and mediation on the formation of individuals and its interaction with the world. The established objective of this investigation was to bring Vigotskyan thought to Information Science. Therefore, the method chosen was the bibliographical survey since the read documents and appropriate contents are published in Portuguese. It was concluded that individuals with the help of signs, actively remember situations that contribute to their knowledge. It is also possible to infer that human formation does not occur directly and spontaneously, it requires mediations through language, objects, or experienced situations. These elements, in general, from external stimuli trigger memories, contributing with the appropriation of information and consequently with learning. Thus, this study allowed correlations between memory, mediation and signs.

Keywords: Memory; Information Mediation; Vygotsky

1. Introdução:

A Ciência da Informação é um campo interdisciplinar, uma área que lida com a informação, em sua produção, mediação, recuperação e uso. Nos últimos tempos o conceito de mediação tornou-se bastante presente no âmbito pedagógico e informacional, isto por influência da abordagem histórico-cultural, que a partir do conhecimento do sujeito em sua relação com o mundo. Nessa perspectiva a mediação contribui para formação integral do cidadão.

Neste trabalho apropriou-se de autores de diferentes áreas que correlacionam memória e mediação, focando-se, com maior intensidade, nas publicações e nas bases teóricas de Vigotski que ao identificar a relação entre os seres humanos e seu ambiente, analisa a sua comunicação e o desenvolvimento de sua linguagem.

A teoria de Vigotski foi, uma, dentre tantas, que procuraram explicar a complexidade que é o desenvolvimento humano, pois o homem, segundo o autor é um ser racional que busca a todo o momento, compreender o que está a sua volta. Ele, desde a infância, passa a ler o mundo atrelando suas experiências as suas memórias.

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) estudou na Universidade de Moscou para tornar-se professor de Literatura, a partir de 1924 sua carreira teve uma mudança significativa dedicando-se a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. Publicou diferentes obras de forma intensa até sua morte. Seu trabalho permaneceu desconhecido no mundo ocidental durante décadas, somente após a Guerra Fria. Vigotski é frequentemente citado em discussões sobre processos de aprendizagem.

A memória tem destaque em sua obra. Preocupando-se com as interações dos indivíduos, ele a percebia como uma possibilidade de autoconhecimento, nos preparando para viver e compartilhar experiências de maneira que possamos compreender o presente e refletir a respeito do futuro.

Em seu discurso percebem-se mudanças na compreensão do indivíduo ao longo do tempo, afirmando, que o homem é o participante ativo e vigoroso de sua formação. Ele identifica também a relação entre os seres humanos e seu ambiente para a comunicação, mediação, analisando o uso do instrumento e o desenvolvimento da linguagem.

A memória social e suas relações é um campo de estudo e reflexões da CI. Para tanto, a estrutura do nosso discurso neste trabalho é composta das seções: Referencial Teórico: Memória, Mediação e Signos; Procedimentos Metodológicos; Resultados Finais e Considerações Finais.

2. Referencial teórico

2.1 Memória

No verbete da palavra memória no Dicionário Básico Latino-Português existem como sinônimo as palavras – lembrança e recordação. (Busarello, 2005: 169). No senso comum a palavra denota significado de conservação de uma lembrança.

Este é um termo presente e utilizado nas diversas ciências, com estudos crescentes nas últimas décadas se firma como campo de estudo e de construção de conhecimentos e saberes dentro da CI.

Estudar a memória é uma experiência que exige dedicação, esforço e interdisciplinaridade. Em nossas pesquisas a respeito desse assunto ficou evidente que é fundamental iniciar essa investigação pela obra História & Memória, de Jacques Le Goff (2013: 391). Dela destacamos o seguinte conselho desse pesquisador:

> Parece preferível, para melhor valorizar as relações entre a memória e a história [...] evocar separadamente a memória nas sociedades sem escrita antigas ou modernas – distinguindo na história da memória, nas sociedades que têm simultaneamente memória oral e memória escrita, a fase antiga de predominância da memória oral em que a memória escrita ou figurada tem funções específicas; a fase medieval de equilíbrio entre as duas memórias com transformações importantes das funções de cada uma delas; a fase moderna de processos decisivos da memória escrita, ligada à imprensa e à alfabetização; e, por fim, reagrupar os desenvolvimentos do último século relativamente ao que Leroi-Gourhan chama "a memória em expansão".

Apesar de parecer lugar comum é notório que a memória, além de fundamental para a existência social do homem, é responsável pela compreensão e sistematização do pensamento e do conhecimento pessoal e grupal. A princípio ela era preservada por meio da oralidade e as informações e conteúdos significativos eram disseminados de uma geração para outra por meio de narrativas. Posteriormente apresenta a necessidade e importância do registro dessas memórias pela escrita.

Murguia (2010: 14), afirma que "[...] os tratados sobre a memória na Antiguidade e Idade Média eram imprescindíveis numa sociedade que ainda não tinha inventado a imprensa e que requeria da memorização para a leitura [...] e também devido à própria escassez de livros e matérias para a escrita." A memória é apontada como importante fonte histórica, pois, permite a leitura, releitura, busca e compreensão de épocas, situações que ocorreram ao longo do tempo. Assim, a memória se constitui como rica fonte de informação, que é recuperada por intermédio da lembrança e da rememorização.

A memória é apontada como importante fonte histórica, pois, permite a leitura, releitura,busca e compreensão de épocas, situações que ocorreram ao longo do tempo. Para Chauí (2000: 158) "A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais."

Assim, para que seja preservado este conteúdo a sociedade atual tem construído dispositivos tecnológicos capazes de retê-lo, mesmo que de forma incompleta e fragmentada. Apesar de importante este aspecto não será abordado neste trabalho; interessa-nos a memória como fator de contribuição na formação do indivíduo.

Dieh (2002:116) defende que a memória "[...] possui maior consistência do que lembrança,uma vez que é maior representação produzida pela e através da experiência. Constitui-se de um saber, formando tradições, caminhos."

Este autor afirma também que a memória representa "[...] possibilidades de aprendizagem e de socialização, expressando assim continuidade e identidade [...]", dos indivíduos, das tradições, dos grupos e organizações. (Dieh, 2002: 117).

Na tentativa de reter a memória o homem cria instituições, que são espaços em que os indivíduos possam fazer buscas e tenham acesso aos conhecimentos de diferentes épocas. Dessa forma a rememorização torna-se fundamental para o entendimento do passado, a compreensão do presente e quiçá contribuir na sistematização de projetos futuros.

Para Campello (2006: 4) a "[...] memória seja ela de uma nação ou de uma pequena comunidade, contribui para a constituição de sua identidade cultural e testemunha um passado que representa uma etapa na vida social [...]" que não deve ser esquecida e sim disseminada por meio da mediação à futuras gerações.

Neste contexto, a memória vem suprir algumas necessidades dos indivíduos, seja ela de maneira individual ou coletiva, assim">"[...] possui a capacidade de instrumentalizar canais de comunicação para a consciência histórica e cultural, uma vez que pode abranger a totalidade do passado num determinado corte temporal." (Dieh, 2002: 116).

Para Dodebei (2010: 71) "A memória pode, então, ser estudada do ponto de vista individual, o que é objeto principal das neurociências, e pode ser compreendida do ponto de vista de uma construção social [...]" isto é, na relação com diferentes grupos da sociedade.

Halbwachs (1990: 51) defende que "Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]", pois o individuo, geralmente está inserido num grupo, instituição, empresa, interagindo e construindo uns com os outros a memória do espaço, que está intimamente ligada à identidade. Neste sentido, a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.

A memória é um elemento essencial nas atividades dos indivíduos e das sociedades de hoje. Além disso, o processo de busca, de recuperação da informação, por meio da lembrança torna-se uma forma de preservação da identidade.

> Quando se fala em identidade a primeira ideia que surge é a de quem se é. Para tanto, existe um processo simples de exclusão, de pertencimento a uma coisa e não a outra. A questão da identidade está intrinsicamente ligada à diferenciação, pois para se entender como um tipo específico de indivíduo é necessário a negação de várias possibilidades. (Lopes, 2014: 52).

No entanto, também é necessário levar em conta as interações e vivências do sujeito no mundo em que está inserido. A identidade se forma pelas trocas, pelos compartilhamentos de histórias e ações de um sujeito com o outro. Neste sentido, a identidade individual é formada dentro de uma sociedade, onde o sujeito passa pelo coletivo, sendo importante destacar que de acordo com Le Goff (2013: 435)

> [...] a memória coletiva, faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.

Por meio de conteúdo informacional presente na memória, o indivíduo adquire informações, que lhe possibilita defender, consolidar e lutar por algo que acredita. A memória envolve cidadãos com diferentes características, personalidades, culturas, e que inseridos num determinado contexto, grupo ou instituição, interagem entre si, trocam experiências, aprendem uns com os outros, defendem aquilo que acreditam, podendo melhorar sua qualidade de vida. Diante disso é possível dizer que, a lembrança contida na memória de cada indivíduo contribui significativamente para construção do conhecimento dos cidadãos.

Neste sentido a lembrança é importante para todo e qualquer cidadão e também para a coletividade. De acordo com Murguia (2010: 21):

> [...] Para o indivíduo, a lembrança é determinada pela maneira como ele codifica a informação no momento em que se relaciona com um objeto, um acontecimento ou um lugar. Enquanto que para o grupo, a relevância da lembrança reside na forma pela qual a lembrança chega ao coletivo. [...].

Assim, é importante destacar a necessidade de resgate e preservação da memória, tanto individual, como coletiva. Maia (2003: 1), defende esta ideia quando diz que "Preservar é a palavra-chave quando se pensa em memória, e remete à idéia de proteção, cuidado, respeito. Preservar não é apenas guardar algo, mas também fazer levantamentos, cadastramentos, inventários, registros, etc." Isto visando gerar novos conhecimentos e posterior disseminação.

Essa discussão é complexa, portanto, nos apoiamos em Vigotsky (2008: 50) quando afirma que "A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos."

Vale elucidar o que é signo: Para Díaz Bordenave (1986: 39) "As formas que representam as idéias e as emoções chamam-se signos. Signo é todo objeto perceptível que de alguma maneira remete a outro objeto, toma o lugar de outra coisa."

Aqui se deve entender o objeto de maneira ampla, só para citar alguns exemplos, cheiros bons ou ruins (perfume, café, chuva, flores, excrementos), ruídos (instrumentos, vozes, fenômenos naturais), monumentos (no conceito de Le Goff, escritos, monumentos, esculturas), mobiliários (cadeira de balanço, bancos de praças), brinquedos (bonecas, livros), documentos imagéticos (fotos, desenhos, pinturas, filmes) etc. O uso desses e outros objetos, além de significar (e talvez por isso), deflagram os diferentes gêneros de memória, nos itens citados, em especial a afetiva.

O meio, as imagens e as ações influenciam o saber gerado na memória e posteriormente registrado e recuperado, sempre em um movimento constante. Assim o significado do conhecimento codificado, pode ser verdadeiro, mesmo tendo sofrido alterações de maneira profunda ou superficial.

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1993: 9).

Deste discurso destacamos conceitos importantes para o estudo da memória, que é essencial neste trabalho, por exemplo, quando o autor evidencia que a memória é dinâmica, ela se reconstrói e é relembrada com novas vivências. No entanto, sofre influências de diversas causas (doenças, desgaste biológico, traumas) podem falhar, os fatos podem cair no esquecimento ou serem recuperada parcialmente ou integralmente.

> é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão. Porque é essa possibilidade de fazer impressão que o termo "lembrança" evoca na linguagem corrente. (Davallon, 2010: 25).

Fez-se até aqui, referência a memória, a memória individual e coletiva, porém ainda há diferentes tipos de memória a ser estudada. Ao longo do tempo, a memória tornou-se tema de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento e em diversas abordagens. Mesmo não sendo o foco desse trabalho, mencionamos a memória eletrônica, em evidência na atualidade.

Historiando a respeito da temática memória, Le Goff (2013: 427) comenta que "[...] os desenvolvimentos da memória no século XX, sobretudo depois de 1950, constituem uma verdadeira revolução da memória, e a memória eletrônica não é senão um elemento, sem dúvida o mais espetacular."

Percebemos que as pesquisas e reflexões foram intensificadas, sendo abordada desde que a base da comunicação humana era marcadamente oral, quando registrada em diferentes suportes chegando aos dias atuais com memória eletrônica; visando o resgate e preservação, Esta última ao mesmo tempo em que contribui para a recuperação de informações, também é um desafio que, encontra-se em fase embrionária na CI, portanto requer discussões aprofundadas quanto a autenticidade, veracidade e legalidade dos documentos.

Voltando ao pesquisador base dessa investigação, vale destacar que ele estudou a memória e apresentou estudos comparativos desde o estágio mais primitivo do desenvolvimento social. (Vigotski, 2008). O autor defende a memória de forma natural, que se caracteriza pela impressão não mediada de materiais e sim pela retenção de suas experiências reais, surgindo também influência direta dos estímulos externos, isto é, fundamenta-se pelo imediatismo, que vai além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. Permitindo incorporar no decorrer do processo estímulos artificiais, os chamados signos. Assim, estes "[...] conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura." (Vigotski, 2008:34).

Portanto, o trabalho sobre o desenvolvimento das operações com os signos para o processo de memorização também pode ser realizado pela mediação, tema este discutido na próxima seção.

2.2 Mediação e Signos: uma relação segundo Vigotski

Segundo Martins (2010) o significado mais corrente ligado a palavra mediação é intermediário, um modo de relacionar dois elementos diferentes, mas para Malheiro (2011), a mediação é um elo entre o enunciador e o destinatário que se funde na coerência entre a comunicação. A mediação manifesta-se na emergência de uma linguagem, o que representa a totalidade de uma comunidade e cultura, gerando um sistema social coletivo de pensamentos, de relações, de vida, correspondendo a uma identificação social, enfim, a mediação é uma manifestação concreta que resulta de um crescimento na vida pessoal.

Partindo deste pensamento Malheiro (2011), destaca três categorias de mediações: a língua, a comunicação e as estratégias de mediação. Considera a língua como a primeira, pois estabelece a organização entre os homens, dando sentido e uma representação simbólica, portanto torna-se uma mediação na medida em que seus representantes fazem uso de forma coletiva e de forma cultural em que emerge o dispositivo linguístico. "A língua é uma mediação que permite nomear e representar, mediante formas comuns, os objetos captados por percepções singulares." (Malheiro, 2011: 145). A segunda categoria de mediação é a comunicação tratada no espaço social, estruturada por formas e regras entre os participantes deste espaço. A comunicação expressa a função de organizar e estruturar a linguagem. A terceira, mais específica é a estratégia de mediação, pois são as formas de estabelecimento da comunicação e da linguagem, representadas no espaço, nas comunicações midiatizadas e nas formas simbólicas do sujeito comunicante.

O conceito de mediação ocupa um lugar de destaque na obra de Vigotski. Para ele a formação humana ocorre por meio do processo em que o mundo passa a ter significado para os atores, e que, consequentemente, a partir das interações estabelecidas com o outro se torna um ser cultural. A relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, necessitando da presença de um elemento mediador, a linguagem, o signo.

Rego (2013: 102) destaca o pensamento de Vigotski a respeito de mediação, para ela o pesquisador: "Afirma que a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois [...] não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade [...]"

Os signos representam as interpretações realizadas pelo homem, e, a cultura, as percepções e os sentimentos são resultados dos sentidos de cada signo atribuído na comunicação com a sociedade. Para Almeida (2012), a comunicação é uma atividade que antecede a compreensão dos signos, pois os

significados, nem sempre são iguais, eles variam de indivíduo para indivíduo e de acordo com as experiências de cada um.

Segundo Almeida (2012), uma das iniciativas que possibilita a compreensão dos signos, é a mediação, visto que, mediar é estar entre, interceder, interpor a ação entre dois elementos. Almeida (2012:9) ainda adverte que: "Os atributos simbólicos da mediação envolvem a capacidade de reconhecer e interpretar códigos simbólicos produzidos em um contexto cultural como condição teórica e prática para aproximar usuários de materiais que permitem a aproximação de uma eventual informação."

Almeida (2012) após estudar osfundamentos semióticos nos processos da mediação da informação, destaca que:

> De acordo com a Semiótica peirceana, no instante que conhecemos algo, atingimos um estágio de mediação. Sendo assim, a mediação nos níveis sócio-simbólico e institucional-profissional seria um processo simbólico ligado à aprendizagem, à tradução, à troca e à comunicação por signos.

Portanto, o processo de mediação facilita a tradução dos signos, sendo o mediador um suporte colaborativo na busca e apropriação da informação. Uma forma de comunicar, organizar o pensamento e utilizá-lo.

Davallon (2007), também relata que a mediação é um modelo comunicacional da interação e da relação entre o sujeito. Nesta perspectiva, toda troca e uso da informação são acionados pela mediação, é o complemento do ato de comunicar.

Abordando a constituição da memória, Inumar e Palangana (2004: 104) lembram que

> [...] a memória animal, instintiva, depende da orientação imediata do meio ambiente, prende-se a razões biológicas. No homem, devido à linguagem, estabelece-se a atividade mnemônica consciente. O homem coloca-se fins especiais para lembrar, organiza o material a ser lembrado e encontra-se em condições não só de ampliar de forma imensurável a quantidade de informação que conserva na memória, como, ainda, de se comportar arbitrariamente em relação ao passado, retendo dele o que considera mais importante.

Catapan (2003) ressalta que mediatizar requer que o sujeito seja mais crítico sobre suas ações no seu cotidiano, na construção do seu conhecimento. O papel do mediador está em interagir com o mediado e o meio em que estão inseridos, utilizando estratégias, como as citadas por Malheiro, ou seja, a mediação oferece uma parceria com a aprendizagem no processo de formação do homem.

Os estudos de Vigotski destacam ainda que a mediação ocorre por meio dos instrumentos, ferramentas e dos signos. As funções psicológicas são atreladas a memória, atenção e percepção que, inicialmente têm um funcionamento não mediado.

Segundo o autor, no momento em que a fala é incorporada na vida do ser humano, ocorrem transformações na organização de sua memória, pois a fala não só acompanha a ação, como também tem um papel específico, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos (no caso das crianças, um exemplo, é o encaixe das peças de um quebra-cabeça).

Vigotski menciona que a linguagem humana se constrói com o uso de signos, pois é por meio dela que é possível o Ser Humano superar suas limitações diárias. O uso de instrumentos e dos signos medeia situações importantes, pois envolve relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana.

> [...] Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima

> de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (Vigotski, 2008: 17-18).

Isso ocorre também nos tempos atuais, um exemplo é a comunicação oral que, em sua maioria, é mediada por celulares e internet de forma instantânea. Para Vigotski, o ser humano quando se comunica tem a capacidade de dirigir sua atenção de maneira dinâmica, percebendo mudanças no ponto de vista de suas atividades passadas, podendo agir no presente e interferir nas perspectivas do futuro.

Assim todos os dias há uma diversidade de trocas de informações que, em geral ocorrem em poucos segundos. Sendo as palavras e sua emissão uma forma de construir o ato social entre as pessoas, é a mais pura constatação da ambiência virtual em que estamos vivendo.

Por fim, na relação indivíduo/sociedade, Vigotski destaca que existem características humanas que são adquiridas, isto é, não estavam presentes desde o nascimento, sendo a concretização da mediação numa via de mão dupla, pois quando o homem transforma o meio, na busca de atender suas necessidades básicas, ele se transforma.

3. Procedimientos metodológicos

Na realização da presente investigação optamos pela pesquisa qualitativa e o fato de tomarmos esta decisão provocou o desencadeamento de ações como: fazer leituras dos documentos indicados na disciplina 2CIN153 - Memória Organizacional e Informação, ministrada pelo profa. Leticia Gorri Molina no mestrado em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina; selecionar os documentos mais adequados para este trabalho e realizar a busca de materiais que pudessem subsidiar a compreensão do pensamento de Vigotski.

Em sequência, fizemos um planejamento, vale afirmar de leitura, no subtema Memória o que foi planejado foi executado, mas estudar Vigotski exigiu buscas e leituras mais aprofundadas, utilizando além das fontes impressas as fontes orais; especificamente o youtube onde há aulas, dividida em quatro partes de profa. Marta Kohl a mais abundante pesquisadoras brasileiras na temática Vigotski.

Quanto ao método escolhido, foi o bibliográfico que teve como base a leitura de documentos publicados em língua portuguesa. Para aplicação deste método, usamos prioritariamente uma literatura específica da área da CI. A sugestão é que ele seja usado com cautela, visto que o pesquisador precisa "[...] se lembrar [...] que a literatura pode impedir a criatividade se lhe for permitido colocar-se entre o pesquisador e os dados. Mas, se for usada como uma ferramenta analítica, então pode promover a conceitualização." (Strauss y Corbin, 2008: 62). Nosso objetivo foi trabalhar com alguns conceitos existentes em publicações disponíveis em nosso acervo pessoal e no do Sistema de Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina. Mesmo assim não

> [...] é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (Lima y Mioto, 2007:38).

Nosso esforço foi no sentido de não realizar apenas uma revisão de literatura, assim esperamos ter alcançado esta meta.

4. Resultados e considerações finais

As leituras realizadas para a construção de uma argumentação coerente e com os objetivos estabelecidos

para essa investigação nos permitiu inferir que a teoria vigotskiana tem muito a contribuir com os estudos e as práticas na CI. Enfocar a memória e a mediação na perspectiva desse educador foi um desafio, mas uma novidade. Ela evidenciou a importância e a necessidade de realização de investigações envolvendo a memória, a mediação na formação do sujeito.

A mediação colabora fundamentalmente na construção da memória, por meio de diferentes dispositivos, como a linguagem, os objetos que ligam o passado e o presente.

Conhecer melhor o pensamento de Vigotski e fazer a intersecção com a mediação nos faz valorizar ainda mais o ato de mediar a informação e a leitura sem restrições, sem delimitações de faixa etária, estrato social, ambientes económicos e culturais. Além disso, nossa percepção é que a memória não é apenas uma forma de tornar disponível o passado, mas de possibilitar a compreensão do presente pelo indivíduo e a projeção do futuro nos mais diversificados aspectos: pessoais, culturais e profissionais.

O diferencial dessa pesquisa é que ela nos permitiu aproximar a teoria de Vigotski com a CI, mesmo que de forma incipiente, portanto muito ainda deverá ser discutido a respeito da temática visto que contribui essencialmente com o entendimento dos sujeitos que utilizam os espaços informacionais.

Este entendimento pode ser apropriado por meio da mediação, pois aprendizagem tanto natural, quanto mediada, vem de experiências passadas e transformadas devido à conveniência do mediado.

A memória é importante também como fonte de informação, pois nos permite compreender acontecimentos e fatos que ocorreram em determinada época, já a mediação requer, portanto, um sujeito com habilidade e rapidez, não somente no acesso as informações que recebe, mas na seleção e reelaboração do conhecimento adquirido ao longo de sua vivência, resultado de sua memória.

Acreditamos que, nas pesquisas realizadas por Vigotski, suas conclusões remetem a um Ser que pensa desde o momento em que nasce observando e analisando cores, descobrindo formas e gestos, sons; até o momento em que ele descobre a fala para se comunicar, e não para por aí.

A biblioteca (e demais espaços de aprendizagem) tem um papel fundamental, pois remete às novas descobertas por meio da mediação, preferencialmente com uma postura crítica, tanto do mediador, quanto do mediado.

Enfim, este estudo permitiu correlações enriquecedoras entre a memoria e a mediação, trazendo diferentes áreas para Ciência da Informação e, isto nos instiga a prosseguir com novos estudos frente à importância deste tema na atualidade.

Referências

Almeida, C. C. (2012). Mediação como processo semiótico: em busca de bases conceituais. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/83>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Busarello, R. (2005). Dicionário básico Latino-Português. 6.ed. Florianópolis: Editora da UFSC.

Campello, B. (2006). Introdução ao controle bibliográfico. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos.

Catapan, A. H. (2003). Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. Porto Alegre: PUC/RS. Recuperado de: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Educacao_e_formacao_de_professores/Mesa_Redon_Trabalho/07_10_51_1M1003.pdf.

Chauí, M. (2000). Convite à filosofia. São Paulo: Ática. Recuperado

de: http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf.

Davallon, J. (2010). A imagem, uma arte de memória? 3.ed. In: ACHARD, P. Papel da memória. Campinas: Pontes Editores. p. 23-32.

Davallon, J. (2007). A mediação: a comunicação em processo? Prisma.Com: revista de Ciência da Informação e da Comunicação do CETAC, n.4, p.134, jun.2007. Recuperado de: http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n4_junho_de_2007/.

Díaz Bordenave, J. E. (1986). O Que é comunicação. 8.ed. São Paulo: Brasiliense.

Diehl, A. A. (2002). Cultura historiográfica: memória, identidade e representação. São Paulo: Edusc.

Dodebei, V. L. D. (2010): Memória e Informação – interações no campo da pesquisa. In: MURGUIA, E.I. (Org.). Memória: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus. São Paulo: Compacta Gráfica e Editora.

Halbwachs, M. (1990). Memória coletiva. São Paulo: Vértice.

Inumar, L. Y. y Palangana, I. I. C. (2004). A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004.

Le Goff, J. (2013). História e memória. 7.ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp.

Lima, T. C. S. y Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp., p.37-45, 2007. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.

Lopes F. C. (2014). O negro e a mediação: a Ciência da Informação como campo de discussão étnico-racial. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Maia, F. A. (2003). Direito a memória: o patrimônio histórico, artístico e cultural e o poder econômico. Rev. MOVENDO Idéias, v.8, n.13, p. 39-42, jun. 2003.

Malheiro, A. (2011). Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação. Trad. Fernanda Ribeiro. Recife: Néctar.

Martins, A. A. L. (2010). Mediação: reflexões no campo da Ciência da Informação. 253f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

Murguia, E. I. (2010). Memória: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus. Compacta Gráfica e Editora.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

Rego, T. C. (2013). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes. (Educação e conhecimento).

Silva, A. K. A. (2013). Pensamento, linguagem e aprendizagem: algumas reflexões sobre a teoria vigotskiana. In: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. Anais eletrônico... Curitiba: PUC, 2013. p.11.380-11.393. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8233_7087.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2008). Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L.S. (2008). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Biblioteca escolar como tema de estudo dos alunos de Graduação em Biblioteconomia do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF): estado da arte

Tiago Pereira Nocera

Bibliotecário na Triagem Organização LTDA, profissional certificado CDIA+

tpnocera@gmail.com

Rodrigo Pereira

Bibliotecário, doutorando e mestre em Ciência da Informação

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho"

Professor no Curso de Biblioteconomia do Instituto de Ensino Superior da FUNLEC-IESF

rodrigopereiracg@hotmail.com

Resumo:

Este artigo busca oferecer um panorama dos trabalhos de conclusão de curso sobre biblioteca escolar realizados no Instituto de Ensino Superior da Funlec (IESF), buscando verificar as características destes trabalhos. Espera-se que o estudo possa contribuir para consolidar as perspectivas da biblioteca escolar como tema de pesquisa no Mato Grosso do Sul. O curso de graduação em Biblioteconomia da referida instituição, criado em 2002, é local privilegiado para a discussão do assunto visto que é a única ofertante deste curso no Estado. Este trabalho é a única análise de produção bibliográfica, de origem acadêmica, sobre o tema em Mato Grosso do Sul. Pressupõe-se que, a comunicação das características das pesquisas avaliadas podem dar subsídios a práticas, reflexões e outras pesquisas sobre a Biblioteca Escolar sul-mato-grossense. Esta pesquisa documental e exploratória utilizou como fonte os trabalhos de conclusão de curso defendidos entre os anos de 2005 a 2012, período este definido, pois os referidos trabalhos já se encontravam disponíveis, na íntegra, para livre consulta na biblioteca da instituição à época da coleta de dados, no ano de

2013. Os trabalhos foram selecionados e analisados a partir do exame dos títulos, resumos e palavras-chave, buscando identificar os seguintes elementos: temas pesquisados; tipologias de pesquisa utilizadas, autores consultados, data das citações e os títulos dos periódicos referenciados. Ressalta-se que 20% dos trabalhos de conclusão de curso de Biblioteconomia tem como assunto a biblioteca escolar. Com relação aos temas de pesquisa percebeu-se que abordagens relacionando o papel da biblioteca escolar e o ensino-aprendizagem possuem proeminência. Em relação às tipologias de pesquisa, os enfoques mais utilizados são as pesquisas exploratória e descritiva, o que sugere que os acadêmicos do curso de Biblioteconomia preocupam-se, prioritariamente, em verificar questões práticas em suas pesquisas. Verificam-se os 18 autores mais citados nos trabalhos, sendo que os três primeiros são Bernadete Santos Campello, Ezequiel Theodore da Silva e Carol Kuhlthau; a data de publicação dos documentos mais citados varia entre 1994-2004. Também se constatou que o periódico Ciência da Informação é o mais utilizado como fonte de informação. Conclui-se pela relevância do tema biblioteca escolar no âmbito dos trabalhos pesquisados e espera-se que, este trabalho contribua aos estudos da temática, sobretudo, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar – Mato Grosso do Sul; Biblioteconomia - Pesquisa acadêmica; Produção Científica.

Abstract:

This article offers an overview of the academic research about school libraries, made by graduates of the Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF) as their final paper for course certificate. Aims to consolidate school libraries as a research topic in Mato Grosso do Sul. Librarianship graduate course of the aforementioned institution was created in 2002 and it is the only course in the field offered in the state, which makes it the perfect subject for this discussion. This paper is the only bibliographic analysis of the academic research about the theme in Mato Grosso do Sul. It´s assumed that, by communicating the analysis of made in this paper, it´s possible to build on the reflections, experiences and practices about the topic in the state. This is a documentary and the exploratory research. Sources for the analysis were the final graduate papers presented between the years 2005 and 2012. This period was chosen due to the availability of the papers in the local library at the time of the data gathering. The papers were selected and analysed by examining their titles, abstracts, key words. The following aspects were collected from the papers: research topics, research types, authors referenced, citation dates and journal´s titles which were cited. A highlight of the data found is that 20% of the total of papers analysed were about school libraries. The reaserch topic most frequent was the school libraries and their interconnection with the educational process. The most frequent research types were the exploratory and the descriptive. By this data it´s possible to suggest that librarianship graduates are worried with practical matters involving school libraries in their researches. The papers mentions the 18 most frequented cited authors. The first three most cited are: Bernadete Santos Campello, Ezequiel Theodore da Silva e Carol Kuhlthau. The citations reveal that the interval 1994-2004 comprise the most papers cited. This article points to the fact that school libraries are relevant in the papers analysed. Also intended by this article is to bring visibility to the theme and enrich the discussions made about school libraries, specially in the region in which the reasearch was made.

Keywords: School library – Mato Grosso do Sul; Library; Academic Research; Scientific Production.

1. Introdução:

Tratar da biblioteca escolar no Brasil, e no caso do Estado de Mato Grosso do Sul, região abrangida por este artigo, envolve fatalmente falar da miséria da biblioteca escolar, ou seja, na falta de estrutura adequada, acervo inconsistente, profissionais sem formação específica, falta de verbas para desenvolvimento de ações pedagógicas, descaso de dirigentes escolares e ausência de políticas públicas específicas, e, segundo Silva (1999), há de se lembrar, também, da negligência da biblioteca escolar como tema em produções científicas.

Esse artigo aborda esta questão, analisando a produção científica em bibliotecas escolares no âmbito da Biblioteconomia sul-mato-grossense. Esta produção se materializa nos trabalhos de conclusão de curso de Biblioteconomia, em nível de graduação, do Instituto de Ensino Superior da Funlec - IESF, instituição essa que oferece o único curso da área em âmbito regional, portanto sendo palco privilegiado para discussões biblioteconômicas referentes à Biblioteca Escolar.

Autorizado o curso em 2001, as produções de trabalho de conclusão de curso iniciaram-se a partir de 2005 e desde então, excetuando-se o ano de 2010, a biblioteca escolar foi tema de trabalhos em todos os anos. Este trabalho analisará os trabalhos de conclusão de curso dos anos de 2005 até 2012.

Percebe-se, neste cenário, que a biblioteca escolar é tema consolidado de pesquisas e reflexões constantes por parte da comunidade acadêmica sul-mato-grossense. Este artigo objetiva analisar as características destes trabalhos, especificamente as vertentes dos temas pesquisados, autores consultados, tipos de pesquisas utilizadas, datas das publicações referenciadas e, também, os periódicos mais utilizados como fonte de pesquisa.

A pesquisa tem como justificativa possibilitar que se reflita e compreenda as características da biblioteca escolar como tema de pesquisa no Estado. Espera-se que o artigo possibilite formar um mapa quantitativo do que foi realizado em oito anos de produções de trabalhos de conclusão de curso no âmbito da Biblioteconomia sul-mato-grossense e auxilie futuros pesquisadores interessados no assunto a direcionar suas produções de forma que estas acrescentem e desenvolvam a biblioteca escolar no Estado. Crê-se que é a união efetiva de reflexões teóricas e realizações práticas, realizada arduamente, o fator que lançará a biblioteca escolar sul-mato-grossense ao patamar de poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, abandonando-se a perspectiva de miséria e esquecimento, cenário em que se encontra nos dias atuais, sobretudo, quando o contexto trata-se das instituições públicas das esferas federal, estadual e municipal.

Este artigo buscará, fundamentado em definições e parâmetros do que seja uma biblioteca escolar, inseri-la como tema do processo de produção e comunicação científica, no qual os trabalhos de conclusão de curso estão inseridos.

2. Biblioteca escolar: definições e parâmetros

Refletir sobre biblioteca escolar envolve certamente discutir suas mazelas e dificuldades de inserção como uma instituição de relevância para a educação brasileira. Tal visão, pautada pelo senso prático e observação de todos os que atuam e pensam a área, é consubstanciada em artigo de (Campello et al, 2012), que ao analisar diversos diagnósticos publicados em literatura da área, de 1979 a 2011, confirmou a situação precária percebida nessas instituições, dando visibilidade aos problemas existentes, os quais são exemplificados por: inexistência de espaço adequado, com o espaço da biblioteca sendo compartilhado com outros departamentos da escola ou constituindo-se de salas adaptadas, com espaço exíguo; acervo inexistente, pequeno ou inadequado para as características dos usuários; espaço sem profissionais da Biblioteconomia em sua direção, muitas vezes com presença constante de professores readaptados e equipe sem treinamento e pouca diversificação de serviços, dentre muitos outros problemas que podem ser citados.

O mesmo artigo ainda ressalta o tom de indignação com o cenário nos diagnósticos levantados, em um discurso que implica uma imensa vontade de mudança da situação encontrada, mudança esta que implica na necessidade premente de se convencer os responsáveis por essas instituições da importância da biblioteca escolar.

Para compreender o tom de insatisfação dos pesquisadores doravante citado, é preciso analisar os parâmetros e definições que amparam a biblioteca escolar. A literatura da área aponta as diversas possibilidades de contribuição que uma biblioteca escolar pode trazer à educação, o que traz à tona a incomensurabilidade da atual situação. Mollo e Nóbrega (2011, p. 8) afirmam que esse espaço "[...] pode ser um lugar privilegiado que contribua para a qualidade do ensino, ao promover práticas de leitura a acesso à informação de qualidade, integrando equipe técnica, professores e alunos".

Côrte & Bandeira (2011) lembram que ao contrário de outras instituições, a biblioteca escolar não tem

sua missão ainda claramente percebida. Essas autoras não consideram o processo de ensino-aprendizagem efetivo sem o auxílio de uma biblioteca escolar que os ofereça serviços de informação. A biblioteca escolar, sempre ligada e amparada às diretrizes pedagógicas da escola, tem o objetivo de ensinar o aluno a aprender a aprender e propiciar com que os estudantes criem cultura, compartilhem experiências e desenvolvam ambientes de aprendizado. Além disso, a biblioteca escolar deve propiciar com que os estudantes sejam capazes de "redescobrir e ampliar seus conhecimentos, de opinar, avaliar criticamente, desenvolver pesquisas e aptidão para leitura" (Côrte & Bandeira, 2011, p. 8).

O Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar (1999) aponta que a biblioteca escolar "habilita os estudantes para aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis" (p.1). Os objetivos da biblioteca escolar devem ser alcançados através de políticas e serviços; seleção e aquisição de recursos; provimento do acesso físico e intelectual as fontes adequadas de informação; fornecimento de instalações voltadas à instrução e contratação de pessoal treinado (Manifesto IFLA/UNESCO, 1999, p. 2). Esse documento cita como objetivos da biblioteca escolar:

- Apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- Apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade em que estão inseridos;
- Prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõe os aprendizes a diversas ideias, experiências e opiniões;
- Organizar as atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- Trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- Promover a leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor.

No âmbito da criação de parâmetros para as bibliotecas escolares, o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), da Escola de Ciência da Informação da UFMG dimensionou os requisitos para a adequação das bibliotecas escolares brasileiras. Segundo estes, para que o termo "biblioteca escolar" seja aceito como tal, ele deve designar um dispositivo informacional que: conte com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar acervo, ambiente para serviços e atividades para usuários e serviços técnicos e administrativos; possua materiais informacionais variados, que atendam os interesses e as necessidades dos usuários; tenha acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; forneça acesso a informações digitais (internet); funcione como espaço de aprendizagem e seja administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar (Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, 2010).

O documento acima citado define indicadores para o espaço físico, acervo, computadores com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades e pessoal e inclui um instrumento para avaliação e planejamento. Segundo Campello et al (2011, p. 111) tal publicação é o "primeiro passo para a mudança qualitativa e quantitativa da maior parte das bibliotecas das escolas do país". Os aperfeiçoamentos que tais parâmetros trariam, caso sejam instrumentalizados pelos profissionais que dirigem as bibliotecas escolares no país, além de possibilitar que estas instituições se tornem verdadeiros espaços de aprendizagem e melhorar a qualidade das bibliotecas escolares brasileiras, propiciaria com que fosse possível dar maior visibilidade à profissão através da união da classe bibliotecária em torno de objetivos comuns.

Macedo (2005) ressalta que a biblioteca escolar precisa ser reconhecida como a instituição que capacite os alunos na busca, uso e avaliação da informação. O processo de ensino-aprendizagem que se almeja que as bibliotecas escolares alcancem deve ser atingido através da parceria entre bibliotecários e professores – os quais devem interagir e compartilhar conhecimentos e práticas. O objetivo é que o aprendiz-usuário possa se tornar sujeito capaz de se apropriar e usar a informação de forma a influir em seu contexto social e econômico, ou seja, que ele chegue a um estado de "literacia" da informação. A missão de capacitação do estudante para a competência em informação cabe especialmente ao bibliotecário escolar, caracterizado como o mediador da informação, em sincronia com o corpo docente e outros atores formais da comunidade escolar.

Assim:

> [...] esses programas constituem recursos para transmissão de saberes e conhecimentos próprios de uma cultura que poderá, ou não, gerar mudanças de atitudes fundamentadas no reconhecimento da importância da informação para o processo de construção de conhecimento, que reconhece o potencial do valor da criatividade, da autonomia e da comunicação a partir do ser, do saber e do saber fazer (Pereira, 2010, p. 95).

A biblioteca escolar como propiciadora de competência informacional, termo que designa "o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação" (Campello, 2003, p. 10), é um dos eixos mais debatidos no âmbito das bibliotecas escolares. Este espaço, disponibilizando amplos recursos informacionais em fontes diversas, permitiria ao aluno localizar e selecionar a informação, ou seja, daria aos estudantes condições de aprender a aprender. Tal perspectiva exige que o ensino não deva ser pensado como mero transmissor de conhecimentos, mas efetivamente que professores e bibliotecários se tornem guias na busca de soluções para problemas informacionais. Para que isso seja alcançado, é necessário que os alunos sejam motivados e desafiados constantemente em diferentes situações de aprendizagem.

O desenvolvimento de competências informacionais para que os indivíduos tenham acesso aos saberes elaborados socialmente e possam praticar plenamente sua cidadania é elaborado na obra de Kuhlthau (2004). Esta obra elabora um programa de atividades que capacite os estudantes a utilizar um manancial diverso de recursos informacionais reunidos na biblioteca escolar, para obter e satisfazer suas necessidades de informação. Essa metodologia é condizente com a visão de Campello (2006) que considera que as práticas de competência informacionais devem andar juntas com as de letramento, vivenciadas pela criança desde o início de sua vida escolar. Assim, a criança seria familiarizada com o aparato informacional do mundo letrado de acordo com seu estágio de desenvolvimento. A autora, porém, relembrando que a preocupação com a educação do usuário e o ensino de habilidades informacionais não é recente no Brasil, constata que "[...] essas propostas não se transformaram em ações efetivas nas bibliotecas e há evidências de problemas, principalmente na prática de pesquisa escolar" (Campello, 2006, p. 70). Faltam programas que capacitem ao aluno a usar a biblioteca e as diversas fontes de informação.

Assim, fica claro a oposição entre a imagem da biblioteca escolar como espaço dinâmico, vivo e integrado plenamente ao processo de ensino-aprendizagem e a perspectiva de miséria percebida na prática pelos profissionais e pesquisadores da área.

3. A biblioteca escolar como tema de comunicação científica

Para que o conhecimento produzido sobre biblioteca escolar possa verdadeiramente ser proveitoso na construção de uma instituição que seja relevante no processo de ensino-aprendizagem de Mato Grosso do Sul, é necessário que ela passe pelo processo de produção e comunicação científica. Conforme afirma Meadows (1999, p. vii), "A comunicação científica situa-se no próprio coração da ciência. É para ela tão vital quanto à própria pesquisa, pois a esta não cabe reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares". O mesmo autor ainda ressalta que vale a pena conquistar e transmitir novos conhecimentos pelo que isso representa em si mesmo e por causa de suas aplicações, e,

relembrando Francis Bacon, pelo valor que isso adiciona não só para as gerações contemporâneas como para as gerações subsequentes.

Para Bueno (2010), a comunicação científica "[...] diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento" (p. 2).

Uma das características que trazem a informação científica um grau maior de confiabilidade e assertividade na compreensão dos fenômenos é o fato de ela ser fruto de pesquisas realizadas por cientistas sob regras definidas e controladas. Além disso, Mueller (2000) lembra que essa produção deve ser divulgada e submetida ao julgamento de outros cientistas para a garantia de sua legitimidade, o que envolve um intricado sistema de comunicação, envolvendo canais formais e informais. Os canais informais envolvem a comunicação de caráter mais pessoal ou que se referem à pesquisa ainda não concluída. Já os canais formais são constituídos de publicação com divulgação mais ampla, como periódicos e livros.

Desta forma, Muller (2000) aponta que o processo de comunicação científica faz com que o conhecimento produzido por um pesquisador possa ser retomado por outros, que darão continuidade aos estudos e reflexões, fazendo avançar o conhecimento adquirido ou produzindo, com base nele, tecnologias ou produtos. (Targino, 2007) afirma que "a relevância da ciência para a humanidade corresponde ao reconhecimento da informação científica como mola propulsora das mudanças que afetam a sociedade contemporânea" (p. 96). Para essa autora, é o fluxo informacional que configura o processo de comunicação científica, ou seja, o ciclo que envolve a recepção e transmissão de dados entre os pares. Esse processo incorpora "todas as medidas, facilidades, ocasiões, publicações, recursos e diretrizes que determinam como as mensagens científicas são transmitidas". O resultado do processo é o acréscimo ao conhecimento universal até então existente sob algum fato ou fenômeno, sendo a informação o insumo básico da comunicação científica: só ela pode somar esforços, intercambiar experiências e evitar duplicação de tarefas por parte dos pesquisadores.

Nesse âmbito, Meadows (1999) afirma que fatores que afetam a forma como a informação é apresentada e a quantidade de informação em circulação são o meio disponível e a natureza da comunidade científica.

A abrangência da biblioteca escolar como tema de pesquisa foi lembrada por Silva (1999), como uma das vertentes da "miséria da biblioteca escolar". Segundo o autor, a "biblioteca escolar atende a diversos critérios que justificariam sua concepção como vigoroso tema de pesquisa, o que não parece estar sendo considerado pelos analistas" (Silva, 1999, p. 84). Ou seja, ela possui relevância social, caráter problemático, nível de exploração científico e possibilidades múltipla de abordagens, porém, mesmo assim continua sendo "tema inexplorado, fértil, e portanto, capaz de se converter em objeto de pesquisa, baseado na imaginação criadora e nas preocupações sociais e políticas de quem se dispuser a estuda-la" (Silva, 1999, p. 85).

A comunidade produtora dos trabalhos analisados nesta pesquisa são os alunos de graduação do curso de Biblioteconomia do Instituto Superior da Funlec - IESF, que os realizaram como atividade obrigatória como parte dos requisitos de conclusão do curso. Essas pesquisas se materializaram no formato monografia, nos anos de 2005 à 2011 e artigo, apresentado no ano de 2012.

De acordo com o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso de Biblioteconomia (Instituto de Ensino Superior da Funlec, 2012), esta produção tem como finalidade propiciar ao aluno:

- iniciação científica com vistas à produção de texto científico de qualidade;
- oportunidade de demonstrar o grau de habilidade e de conhecimentos adquiridos;
- aprofundamento do conhecimento em tema de sua predileção;
- desenvolvimento do comportamento autônomo em relação à compilação e à produção do conhecimento;
- desenvolvimento da capacidade de interpretação e crítica de temas vinculados à Biblioteconomia.

O processo de avaliação pelos pares destas produções é realizado pela banca examinadora, composta pelo professor orientador e dois professores por ele convidados, sendo que terão preferência professores

que ministram disciplinas afins ou relacionadas ao objeto do trabalho.

Na outra ponta do processo de comunicação científica encontra-se a Biblioteca Alcídio Pimentel, vinculada à instituição mantenedora do curso. Nesta biblioteca se encontram, disponíveis para consulta e empréstimo todos os trabalhos de conclusão de curso apresentados. Segundo Meadows (1999) "uma das funções primordiais das bibliotecas é a de atuarem como depositórias de publicações, de modo que os cientistas possam ter acesso a informações publicadas no passado, bem como as que estão sendo editadas no presente".

Não obstante a visão encontrada em Silva (1999), citada anteriormente, a biblioteca escolar é tema consolidado e analisado com frequência nas produções do curso de Biblioteconomia sul-mato-grossense. No total foram produzidos 123 trabalhos de conclusão de curso, produzidos nos anos de 2005 a 2012, e deste total, 24 tem como tema a biblioteca escolar, ou seja, cerca de 20% do total dos trabalhos de conclusão de curso, o que demonstra sua relevância para a pesquisa em Biblioteconomia no Estado.

4. Material e métodos

Esta pesquisa de tipo exploratória utilizou-se de fontes documentais, as quais constituíram nos instrumentos para a coleta de dados. Os documentos foram os 24 trabalhos de conclusão de curso de Biblioteconomia do Instituto de Ensino Superior da Funlec – IESF, ambiente da pesquisa, que tiveram como tema a biblioteca escolar. Para tanto, utilizou-se, como recorte temporal para a coleta dos dados os anos de 2005 à 2012, dado que exterioriza o início das defesas dos respectivos trabalhos no contexto do curso de graduação em questão. Foram pesquisados a totalidade dos trabalhos de conclusão de curso produzidos no âmbito do curso (123). Justifica-se o recorte temporal, pois, os trabalhos deste período estavam disponíveis na íntegra para livre consulta na biblioteca Alcídio Pimentel, armazenadora dos referidos trabalhos.

A pesquisa se deu em duas fases: Na primeira foram mapeados, através do catálogo eletrônico da Biblioteca Alcídio Pimentel, os trabalhos de conclusão de curso realizados no curso de Biblioteconomia cujo tema versava sobre a biblioteca escolar.

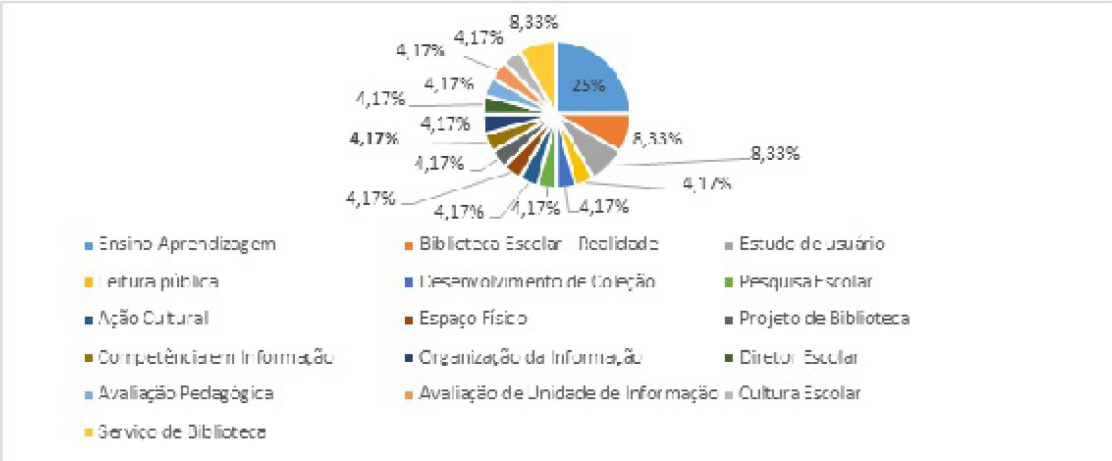
Em segundo lugar, foram analisados os referidos trabalhos, buscando-se as seguintes vertentes: temas pesquisados dentro do âmbito da biblioteca escolar, tipos de pesquisa, autores consultados, ano das publicações referenciadas e periódicos citados como fonte de informação. Para a aferição e extração dos dados, verificou-se os seguintes elementos dos trabalhos: título, resumo, palavras-chave, sumário e referências.

Os resultados da coleta de dados serão analisados nas sessões seguintes.

5. Apresentação dos dados

Os gráficos abaixo apresentarão os dados levantados:

Gráfico 1 – Temas pesquisados no âmbito da biblioteca escolar

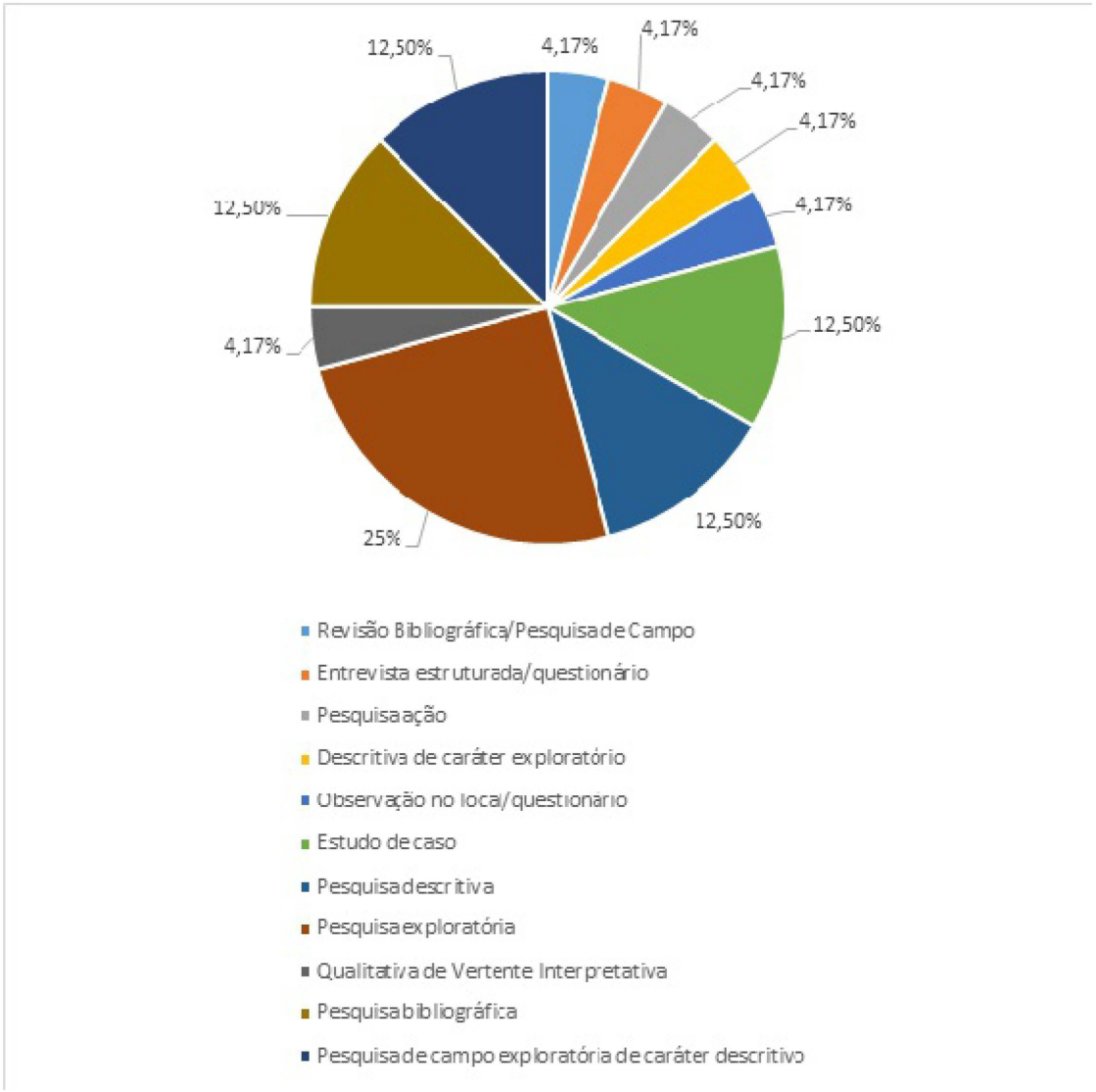


Fonte: Própria

Nota-se que a biblioteca escolar e sua vertente de ensino-aprendizagem é o tema mais abordado nas pesquisas analisadas, totalizando-se seis dos 24 trabalhos realizados. A seguir, três outros assuntos foram abordados duas vezes: Realidade da biblioteca escolar, estudo de usuário e serviço de biblioteca. Os outros temas encontrados não se repetiram em nenhum dos trabalhos, quais sejam: leitura pública, desenvolvimento de coleção, pesquisa escolar, ação cultural, espaço físico, projeto de biblioteca, competência em informação, organização da Informação, diretor escolar, avaliação pedagógica, avaliação de unidade de informação, cultura escolar e serviço de biblioteca.

Percebe-se, a partir dos dados apresentados, significativa inquietude dos pesquisadores do tema, no contexto do curso de Biblioteconomia da instituição ambiente da pesquisa, relacionada ao fazer da biblioteca escolar enquanto recurso de ensino e aprendizagem, sugerindo, de fato, alta compreensão sobre a ação do objeto de estudo no contexto educativo, o qual deve ser estruturado de tal maneira que o torne significativo ambiente para a produção de conhecimento.

Gráfico 2. Tipos de pesquisa e métodos utilizados nos tcc's sobre biblioteca escolar



Fonte: Própria

A análise dos dados sobre os tipos de pesquisa e métodos utilizados nos tcc's é dificultada, pois em algumas ocasiões o tipo de pesquisa é confundido com métodos de coleta de dados. Porém, é possível visualizar que a pesquisa exploratória é o tipo mais frequentemente utilizado nos trabalhos, do que se infere que os acadêmicos do curso de Biblioteconomia desejam maior familiaridade com o problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (Gil, 2002).

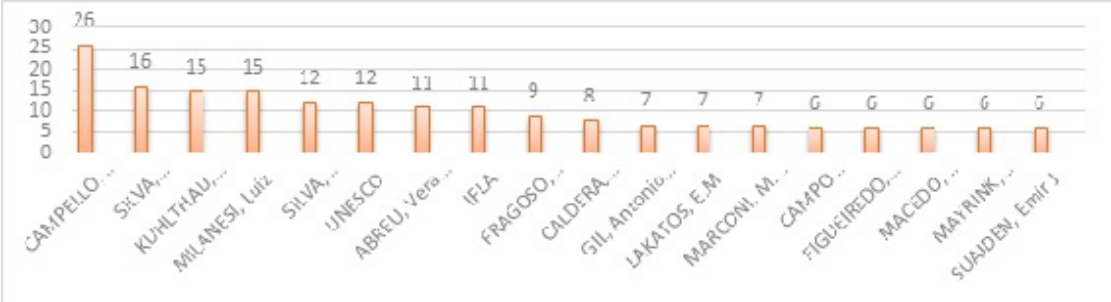
Também se destaca a vertente descritiva nas pesquisas, ou seja, "a descrição de uma determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relação entre variáveis" (Gil, 2002, p. 42). Portanto, verifica-se que a preocupação prática com a biblioteca escolar é constante entre os acadêmicos de Biblioteconomia que pesquisaram o tema, já que as pesquisas descritivas e exploratórias são aquelas em que os pesquisadores sociais preocupados com as situações práticas habitualmente mais realizam suas pesquisas.

Menos utilizadas, porém com alguma frequência (3 vezes) estão os estudos de caso e a pesquisa bibliográfica. O primeiro se caracteriza como um "estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento" (Gil, 2002, p. 54). O objetivo deste tipo de pesquisa é proporcionar uma visão global do problema e mapear quais fatores que o influenciam ou são por ele influenciados, caracterizando-se como tipo de pesquisa que encara um fenômeno dentro de seu contexto real, e, ainda, a pesquisa bibliográfica, a qual busca investigar as construções prévias sobre o problema e analisar as diversas posições acerca do assunto.

A análise dos autores consultados nas pesquisas se baseou na frequência das citações encontradas nas referências. Foram encontrados 339 autores, em um total de 623 citações. Conforme sugerido por Meadows (1999, p. 87), em um determinado campo de pesquisa um "pequeno número de grandes produtores publicará uma fração significativa de todos os artigos desse campo". Esse número de grandes produtores será relativo à raiz quadrada do total de autores.

Aplicando essa ideia, 18 autores seriam os grandes produtores citados nos trabalhos sobre biblioteca escolar nos trabalhos de conclusão de curso analisados. Esses 18 autores somam o total de 186 citações, ou seja, cerca de 30% das referências. A relação dos 18 grandes produtores e a frequência de citações a eles imputadas encontra-se no gráfico 3.

Gráfico 3. Frequência dos autores mais consultados sobre biblioteca escolar



Fonte: Própria

A data das citações inclui trabalhos dos anos de 1944 até 2012. A frequência das citações de acordo suas datas é apresentada de acordo com a distribuição de frequência apresentada na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de frequência dos anos dos artigos citados

Anos	Frequência	Frequência %
1944 |------- 1954	1	0,2
1954 |------- 1964	3	0,6
1964 |------- 1974	7	1,3
1974 |------- 1984	27	5,1

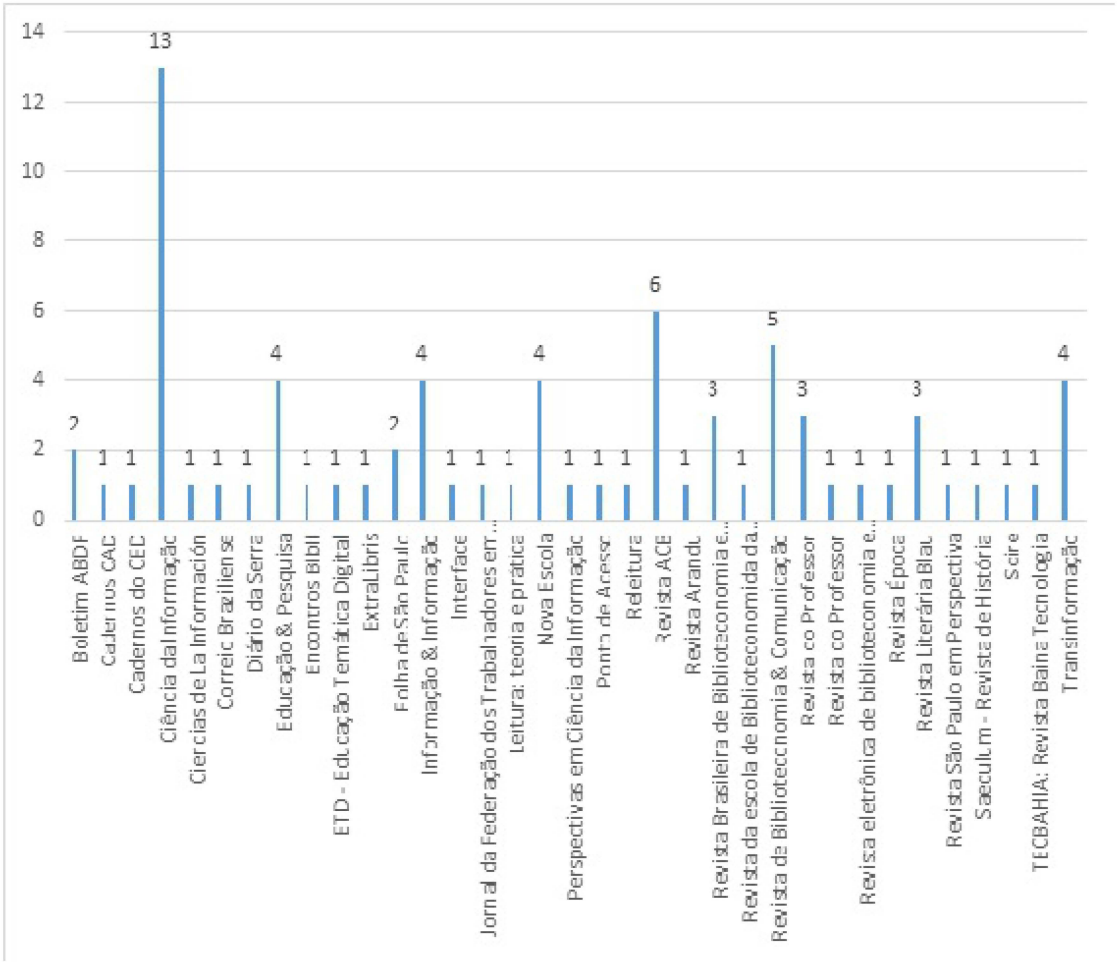
1984 |------- 1994	87	16,5
1994 |------- 2004	255	48,5
2004 |------- 2013	146	27,8
	∑=526	

Fonte: Própria

Assim, visualiza-se que maior parte dos trabalhos citados foram publicados nos últimos 20 anos (76,3%), embora o tema também apresente contribuições que remontam a datas ainda mais antigas. Isso demonstra que as reflexões que embasaram as produções do Instituto de Ensino Superior da Funlec - IESF não são exclusivas de problematizações recentes – infere-se que a biblioteca escolar é preocupação antiga na área Biblioteconômica.

O gráfico 4 mostra os periódicos consultados nos trabalhos de conclusão de curso. Embora Meadows (1999) identifique as revistas científicas como um dos mais importantes canais de comunicação científica, esta fonte foi utilizada em apenas 12% das citações encontradas. Pode-se correlacionar isso com a informação de que as pesquisas em ciências sociais utilizam-se de outras fontes de informação, tais quais livros, com mais frequência que outras áreas do conhecimento.

Gráfico 4. Periódicos consultados



Fonte: Própria

Assim, verifica-se que os títulos Ciência da Informação, Revista ACB e Revista de Biblioteconomia e Comunicação foram os mais citados nos trabalhos pesquisados, com respectivamente, 13, 6 e 5 referências localizadas. Identifica-se nesses dados também o caráter multidisciplinar da biblioteca escolar, já que diversos periódicos referenciados fazem parte da área da Educação, tais quais Nova Escola, Revista do Professor, ETD – Educação Temática Digital e Educação & Pesquisa.

5. Discussão dos resultados

Retomando as reflexões de Silveira, Caregnanto e Bufrem (2014), as práticas de citação no sistema de comunicação científica indicam um recorte de conteúdos visando formar um novo, sendo assim, a citação pressupõe um discernimento e reconstrução dos textos selecionados, seja ela de caução teórica, aprovação ou desaprovação.

Os autores retomam a ideia de Foucault de arquivo da ciência, que se constituí dos discursos organizados tornados disponíveis para uma futura reconstrução por parte dos pares – assim, os arquivos da ciência inscritos em um suporte e comunicados revelam a composição dos conhecimentos e práticas realizados por uma comunidade científica.

As duas perspectivas do arquivo cientifico são a macroestrutura e a microestrutura, sendo esta referente à autoria e as filiações, títulos, resumos, palavras-chave e temas, citações, referências e outras estruturas textuais e aquela composta das bases de dados, periódicos, anais de eventos, teses e dissertações, livros e manuais, entre outros. Assim, o processo de comunicação científica impõe o reconhecimento de ideias e o conhecimento das fontes, materializados na microestrutura do arquivo, sendo que estas estão inseridas nas macroestruturas.

O sistema da comunicação científica permite que se articulem as ideias disponíveis e estocadas, privilegiando as conexões objetivas e subjetivas e fazendo com que ações, valores, regras e normas de conduta sejam materializadas, permitindo, destarte, que o fazer científico as práticas sejam reapropriados pelos pares e continuamente revitalizados.

Portanto, podemos refletir que os componentes da microestrutura da produção sobre bibliotecas escolares aqui estudadas, em nível de graduação, resguardadas as devidas proporções, são componentes do arquivo da comunidade bibliotecária sul-mato-grossense em relação ao tema. Esta análise é limitada, pois se reconhece que o arquivo se compõe de outros discursos tais quais: práticas, políticas, registros e outros que se compõe de instâncias em que competição e diálogo são instituídos para formar as ações e valores que regem as práticas dessa disciplina específica.

Considerando isto, é possível inferir algo sobre o discurso sobre a biblioteca escolar, em Mato Grosso do Sul, analisando os títulos, resumos, palavras-chave e as citações presentes nos trabalhos (autores, datas dos documentos, tipos de pesquisa efetivadas e fontes utilizadas).

Destacam-se as seguintes ideias: visão da biblioteca escolar como recurso ao ensino e aprendizagem, considerando tanto temas como autores citados, tais quais: Bernadete Santos Campello, Ezequiel Theodore da Silva e Carol Kuhlthau, todos autores de renome quando se trata dos constructos teóricos e metodológicos sobre o tema. Também referenda-se, através dos autores acima citados (especialmente os 2 últimos) e dos títulos dos periódicos referenciados a articulação necessária entre a biblioteconomia e a educação na construção de conhecimentos sobre a biblioteca escolar.

Retomando algumas reflexões realizadas anteriormente, sobre as dificuldades e mazelas inerentes à biblioteca escolar no Brasil, contexto do qual o Mato Grosso do Sul não está excluído, verifica-se a preocupação da comunidade em construir um discurso sobre biblioteca escolar que a valorize como equipamento dentro da escola, realizando construções teóricas relacionando-a com o ensino e aprendizagem um dos indícios desta preocupação.

Ressalta-se a ligação deste tema com o tema da Competência em Informação, intimamente ligado à aprendizagem formal e adotado com entusiasmo por possibilitar uma nova dimensão à missão das bibliotecas escolares, ao relacioná-la como instrumento pedagógico propiciador da Competência em Informação aos educandos. Segundo Pereira (2014, p. 50)

> A biblioteca escolar, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, contribui para o sucesso do desenvolvimento da Competência em Informação e para a promoção da cultura, mediante a disponibilização dos serviços e de recursos de informação a todos os elementos da comunidade educacional; é, efetivamente, a pedra angular da formação dos alunos para a integração da Sociedade da Informação, para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício responsável e efetivo da cidadania.

Portanto, relaciona-se a utilização do tema da Competência em Informação e da biblioteca escolar como instrumento de ensino e aprendizagem como indício forte de uma vontade de reinvenção da biblioteca escolar no imaginário sociocultural do contexto da biblioteconomia de Mato Grosso do Sul, bem como possibilidade real de inserção efetiva do profissional bibliotecário, munido de um manancial de ações, metodologias e práticas estabelecidas no contexto da Competência em Informação, no processo pedagógico na educação local>

6.Considerações finais

A literatura em biblioteca escolar é unânime em apontar seus benefícios para a escola e a educação. Seus problemas e possibilidades de intervenção são diversos, o que a torna uma instituição propícia para a realização de pesquisas e reflexões.

Assim, esse artigo demonstrou as características destas no âmbito das produções de trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação, do curso de Biblioteconomia do Instituto de Ensino Superior da Funlec - IESF.

Ressalta-se que a biblioteca escolar possui porcentagem significativa no total de trabalhos apresentados (20%), o que consolida sua importância como tema de pesquisa por parte dos futuros profissionais bibliotecários de Mato Grosso do Sul.

Foi possível visualizar a variedade de temas tratados (17 temas diferentes), sendo o de ensino-aprendizagem o abordado com mais frequência. Esta lista pode sugerir alguns temas que possam ser desenvolvidos com mais afinco e outros novos que ainda não foram abordados pela literatura local. As metodologias utilizadas demonstraram o interesse em constatar a situação prática das bibliotecas escolares.

Para a construção teórica dos trabalhos, os autores mais utilizados são aqueles que já possuem trabalhos consolidados e clássicos na área, exemplificados por Luis Milanesi e Bernadete Santos Campello. Ressalta-se a integração necessária entre Biblioteconomia e Educação, já que o segundo autor mais citado é Ezequiel Theodore da Silva, pesquisador da educação que aborda a biblioteca escolar sob uma perspectiva de equipamento essencial para o incentivo à leitura em crianças e adolescentes.

Nas duas últimas vertentes analisadas, verificou-se que a maior parte dos trabalhos referenciados ocorreu nos últimos 20 anos, especialmente no período que vai de 1994 até 2004, que aglutina quase metade das citações (48,5%). Nota-se que trabalhos não tão recentes, remontando até a década de 40, também foram citados, o que demonstra que o tema não é assunto perene na área. Na utilização da fonte periódico para a construção dos trabalhos, ressalta-se seu baixo percentual de utilização em relação ao total geral de citações encontradas.

Sabe-se que um dos gargalos que entravam o desenvolvimento das bibliotecas escolares é o seu esquecimento por parte das autoridades constituídas. A construção de uma biblioteca escolar que ativamente tenha impacto no cenário sociocultural da educação brasileira se dará através do acúmulo de conhecimentos relativos à mesma. Assim, através da presunção de legitimidade dada ao conhecimento científico produzido, pode-se pensar em agregar visibilidade ao tema, bem como, por meio da comunicação dos resultados entre os pares, dados empíricos e práticas de sucesso possam ser compartilhados para uma efetiva intervenção e mudança do imaginário desta instituição no Mato Grosso do Sul.

Referências

Bueno, W.C. (2010). Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. Informação e Informação, 15(Esp), 1-12.

Campello, B.S. (2003). A competência informacional na educação para o século XXI. In Campello et al. l (pp.9-11). Belo Horizonte: Autêntica.

Campello, B.S. (2006). A escolarização da competência informacional. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, 2(2), 63-77.

Campello, B.S. (2011). Parâmetros para as bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. Informação e Sociedade, 21(2), 105-120.

Campello et al.. (2012). Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? . Biblioteca escolar em revista, 1(1), 1-29.

Côrte, A.R & Bandeira, S.P. (2011). Biblioteca escolar. Brasília:Briquet de Lemos.

Gil, A. .C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa.(4 ed.).Brasília:Briquet de Lemos.

Grupo de estudos em biblioteca escolar.(2010). Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Instituto de ensino superior da funlec.(2013). Regulamento do trabalho de conclusão do curso de Biblioteconomia.InInstituto de ensino superior da funlec, Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia(pp.2-13). Campo Grande.

Kuhlthau, C.(2004). Como usar a biblioteca na escola. (2 ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Macedo, N. .D. (2005). Biblioteca escola brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Ed Senac.

Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. 1999. Disponível: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf.

Meadows, A. J. (1999). A comunicação científica. Brasília: Briquet de Lemos.

Mollo, G. & Nóbrega, M. J. (2011). Biblioteca escolar: que espaço é esse?: introdução. Biblioteca escolar em revista, 21, 4-19. Disponível: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/191705Bibliotecaescolarqueespacoesse.pdf.

Mueller, S.P.M. (2000). A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In Campello, B. .S, Cendrón, B. .V & Kremer, J. .M. .K (Eds), Fontes de informação para pesquisadores e profissionais (pp. 21-34). Belo Horizonte: Ed UFMG.

Pereira, R. (2010). Aplicação da Competência em Informação no contexto escolar: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande – MS. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Silva, W. C. (1999). Miséria da biblioteca escolar. (2 ed.). São Paulo: Cortez.

Silveira, M. .A. .A, Caregnato, S. .E. & Bufrem, L. .S. . (2014). Práticas de citação e memória coletiva: aproximações possíveis na Ciência da Informação? . Informação & Informação, 19(3), 242-257.

Targino, M. .G. . (2007). O óbvio da informação científica: acesso e uso. TransInformação, 2(19), 95-105.

Ações de mediação da leitura e da informação em bibliotecas escolares: um olhar sobre as bibliotecas dos Colégios de Aplicação

Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira Valdez

Mestranda UNIRIO / Bibliotecária UFRJ

Alberto Calil Junior

Professor Adjunto III UNIRIO

Resumo:

A compreensão que a biblioteca escolar pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem permite evidenciar alguns fatores essenciais para uma ação educativa eficaz: as ações de mediação da leitura e da informação. Deste modo, o trabalho tem como objetivo apresentar o andamento de uma pesquisa sobre as ações de mediação da leitura e da informação que são desenvolvidas pelas bibliotecas dos colégios de aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A pesquisa possui um caráter exploratório e, assim, para obter os dados concernentes aos assuntos propostos, foi necessário fazer um levantamento documental sobre os conceitos de mediação da leitura, mediação da informação e biblioteca escolar. No que concerne à pesquisa de campo, propõe-se a verificação das ações de mediação da leitura e da informação pelas bibliotecas e se existe a parceria dos professores e de que forma acontece esse trabalho em conjunto entre biblioteca e sala de aula. Desta maneira, para alcançar os propósitos desse trabalho, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. Alguns dos resultados encontrados na pesquisa de campo: a contação de histórias, a hora do conto e a roda de leitura são atividades mais frequentes na mediação da leitura e contam com a parceria dos professores, principalmente no planejamento das ações e no acompanhamento das turmas na biblioteca; as ações de mediação da informação mais frequentes são as mostras temáticas, as gincanas culturais e informativas e brincadeiras com dicionários e foi possível identificar outras ações que os bibliotecários consideram como mediação da informação. Também, constatou-se nessa pesquisa, um baixo número de atividades que contemplam a mediação da informação nas bibliotecas escolares dos colégios de aplicação. Segundo esses aspectos, a literatura aponta que ações de mediação da leitura e da informação na biblioteca escolar contribuem para a aprendizagem dos alunos, sendo fundamental a realização das mesmas para as bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES cumprirem o seu papel educativo, social e cultural na comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Mediação da leitura; Mediação da informação.

Abstract:

The understanding that the school library can contribute to the teaching-learning process can ratify some important factors for an effective educative action: actions of mediation of reading and information. In this matter, the work aims to present the progress of a research about the actions of mediation of reading and information that are developed by application school's libraries of the Federal Institutions of Higher Education (FIHE). The research has a exploratory character, also, to obtain data regarding the matters proposed, it was necessary to make a documentary search about the concepts of mediation of reading, mediation information and school library. In relation to the field research, it has been proposed the investigation about the actions of mediation of reading and information developed by libraries and if there is a partnership with teachers and how these cooperative work between library and classroom occur. Thus, to achieve the purposes of this study, the data collection was based on a questionnaire with open and closed questions. Some of the results found in the search field: storytelling, story time and the reader´s wheel are more regular activities in the mediation of reading and have a partnership of teachers, especially in the planning of actions and monitoring of classes in the library; the most regular action of mediation of information are the thematic exhibitions, competitions and cultural information and jokes with dictionaries and it was possible to identify other actions that the librarians consider as mediation of information. Also, it was found in this study, a low number of activities that include the mediation of information in application school's libraries. As these aspects, the literature indicates that actions of mediation of reading and information on school library contribute to the learning of the students, thus essential for the application school's libraries of the FIHE fulfill its function educational, social and cultural in the academic community.

Keywords: School library; Mediation of reading; Mediation of information.

1. Pressupostos teóricos e Objetivos

A pesquisa em andamento tem o propósito de discutir a importância da mediação da leitura e da informação no contexto das bibliotecas escolares. Neste cenário, destacam-se as bibliotecas escolares que passaram a fazer parte do cotidiano das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a partir da criação dos colégios de aplicação. Esses colégios foram criados através do Decreto-Lei n.º 9.053, em 12 de março de 1946, que estabeleceu a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Neste sentido, os colégios de aplicação têm um importante papel na comunidade acadêmica e na sociedade, pois possuem o compromisso de formar cidadãos críticos, por meio de uma prática pedagógica autônoma e da livre experimentação de metodologias e estratégias de ensino, sendo desta forma um espaço referencial para a formação dos discentes dos cursos de licenciatura. As bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES possuem um importante propósito no espaço acadêmico, pois precisam produzir produtos e serviços que atendam ao currículo do ensino básico como também a formação dos alunos de diversos cursos de graduação com licenciatura, visando contribuir no processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar.

Desta forma, os bibliotecários devem ter a competência de realizar ações que contemplem a mediação da leitura e da informação possibilitando aos alunos a assimilação e produção do conhecimento de maneira coletiva. Nessa sociedade cada vez mais informacional, deve-se acrescentar como papel fundamental dessas bibliotecas, as atividades de incentivo à leitura, que favorecem a formação de um leitor com senso crítico e reflexivo e a orientação à pesquisa escolar que possibilita aos alunos o desenvolvimento de habilidades para busca e uso da informação, seja para resolução de problemas ou tomadas de decisões, como também para produzir conhecimento de maneira individual ou coletiva.

Deste modo, a pesquisa tem como objetivo identificar na literatura da área quais são as ações de mediações da leitura e da informação realizadas por uma biblioteca escolar e também, investigar quais ações de mediação da leitura e da informação são realizadas pelas bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES.

1.1. A mediação da leitura

A leitura é essencial para a formação intelectual, social e cultural de uma pessoa. Ler possibilita obter acesso à informação de maneira democrática, além de oferecer aos indivíduos momentos de entretenimento e aquisição de conhecimento.

A prática da leitura é indispensável para o processo de aprendizagem e a biblioteca escolar tem um importante papel em desenvolver nos alunos o hábito de ler por meio da mediação da leitura. Em relação a isso, Castro Filho (2012, p. 27) defende a importância da leitura por meio de ações mediadoras, segundo o autor:

> A leitura exige mediações e adesões, pois é por intermédio dela que a sociedade reproduz conhecimento e informação, e mais, com ela, os leitores podem duvidar do que parece evidente, podem investigar outras possibilidades de compreensão do mundo, podem atribuir sentidos diferentes a partir de suas vivências.

Deste modo, a leitura é um processo interativo e interpretativo que possibilita a construção de sentidos pelos indivíduos que leem. Dado essa importância, Gomes e Bortolin (2011) destacam que a escola deve entender a mediação da leitura como um processo cultural e eles apontam que a biblioteca escolar deve estar sempre aberta, como também ser interativa. Neste caso, cabe a biblioteca possibilitar o acesso à leitura e à escrita que são entendidos como os principais instrumentos do processo de escolarização. Desta forma, o livro e os demais suportes informacionais precisam estar acessíveis para os alunos, de maneira que possam escolher o que desejam ler ou reler, seja por prazer ou para suprir uma necessidade informacional. Neste sentido, é importante destacar que

> [...] ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo falar de livros ou vendo os de longe, trancafiados numa prateleira é necessário que se pegue e manipule o ingrediente "Livro", leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação em seu contexto de vida (Silva, 1991 apud Gomes; Bortolin, 2011, p. 161).

Neste caso, tanto o bibliotecário, oferecendo o acesso livre aos livros, como também o professor, possibilitando os alunos conhecerem diferentes gêneros textuais, possuem o compromisso de mediar a leitura "[...] pois é neles que os alunos vão encontrar o incentivo para utilizar o acervo e frequentar a biblioteca" (Gomes; Bortolin, 2011, p. 160).

Cabe ratificar o trabalho conjunto de professores e bibliotecários como essenciais mediadores da leitura, visto a importância que o hábito de ler proporciona para a aprendizagem dos alunos. Para Stocker (2011) a escola tem um grande compromisso com o trabalho da leitura e o bibliotecário tem uma grande participação neste processo, pois é necessário criar ações de incentivo à pratica da leitura por meio de atividades lúdicas e pedagógicas.

Na visão de Almeida Júnior e Bortolin (2007, p. 11), a mediação da leitura é entendida como um ato de compartilhamento, ou seja, "não é apenas fazer circular textos de leitura, pelo contrário, o bibliotecário deve ser cúmplice efetivo e afetivo do leitor, se dispondo a discutir e trocar idéias a respeito do que lêem". Segundo essa perspectiva, destaca-se uma prática muito usada para mediar a leitura e que tem como finalidade aumentar o repertório literário e cultural dos alunos: a contação de histórias. Em relação a essa atividade, conhecida também como hora do conto, Girotto e Souza (2009, p. 21) expõem a sua importância:

> [...] uma arte extremamente envolvente e que pede participação: a arte de ler oralmente e de contar histórias. As histórias refletem a expressão artística e o imaginário de uma pessoa, uma comunidade ou um povo. Assim, ler e contar oral e expressivamente são artes próximas do teatro. Atraem crianças, sobretudo, mas também nós adultos. Têm o poder de sair do fato local para o universal. Criam intercâmbios entre as pessoas de realidades e nacionalidades

> diferentes. Penso que a educação seria mais interessante, envolvente, eficiente e divertida, se as escolas abrissem seus programas para deixar entrar neles muitas histórias, lidas ou contadas.

Desta forma, entende-se que a leitura dos diversos gêneros literários pode ser mediada por meio da contação de histórias, como também através de outras atividades que promovem o seu acesso. Neste caso, Bortolin (2013) defende a mediação oral da literatura, pois para a autora significa "[...] toda intervenção espontânea ou planejada de um mediador de leitura visando a aproximar o leitor-ouvinte de textos literários seja por meio da voz viva ou da voz mediatizada" (Bortolin, 2013, p. 425, grifo do autor). Diante da diversidade de textos literários o bibliotecário possui várias possibilidades para mediar a leitura literária, que conforme Bortolin (2013, p. 425):

> Dentre as atividades de narração literária que podem ser enquadradas na mediação oral da literatura cito: narrativas orais de textos diversificados, colagens poéticas, rodas de leitura, clubes de leitura, montagens de jograis, leituras públicas de textos (em hospitais, praças, ônibus, restaurantes, rádio e televisão), saraus literários, bate papo com escritores, oficinas de produção e leitura de textos, festivais de filmes, entrevistas com pioneiros, realização de encontros com repentistas e cordelistas, cantorias, sessões de piadas, causos, adivinhações, parlendas, trava-línguas etc.

A contação de história implementada como uma mediação da leitura na biblioteca pode vir acompanhada de outras atividades para depois da história. Kuhlthau (2004) destaca as seguintes atividades para a criança entender o significado do conto: conversando sobre a história; dramatização; desenho; recordar (as crianças devem lembrar eventos ou histórias ouvidas anteriormente); resumir (solicitar que resuma o que aconteceu na história); parafrasear (a criança conta o que aconteceu com suas próprias palavras); discussão (escolher um tema para ser debatido em grupo); dramatização (a criança pode dramatizar o que viu e ouviu, criar personagens e situações criativas sobre a história); desenho (desenhar alguma coisa de acordo com o conto).

No entanto, Ferreira (2009, p. 88) sugere o uso de atividades lúdicas no início da mediação da leitura, por exemplo, a "resolução e produção de jogos, desafios e enigmas". Ainda aponta que nas ações de mediação de leitura o bibliotecário pode proporcionar aos alunos "[...] um intenso convívio com textos diversos, pois esses textos propiciam uma abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, seja ela de natureza íntima ou social" (FERREIRA, 2009, p. 89-90).

Verifica-se o potencial dessas atividades para o processo de aprendizagem dos alunos, deste modo é indispensável a realização de ações que contemplam a mediação da leitura na biblioteca escolar.

1.2. A mediação da informação

A compreensão em mediar a leitura para contribuir no processo de aprendizagem, formar alunos/leitores críticos e competentes culturalmente está relacionada também a ideia de mediar a informação para obter conhecimento. De acordo com Gomes, Prudêncio e Conceição (2010, p. 147) a mediação da informação "se constitui a partir do processo de comunicação em que agem e interagem emissores, receptores, informações e dispositivos materiais e imateriais, enfim, as ações de mediação exigem comunicação". Entendida como um processo comunicacional, a mediação no contexto educacional, segundo Gasque (2012) é necessária para ajudar os alunos a transformarem informação em conhecimento.

Em relação a esses aspectos, Almeida Junior (2015, p. 25) destaca o papel do profissional da informação nesse processo e expõe que o conceito significa:

> Toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos

> informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

Ao associar o conceito de mediação da informação no contexto educacional, compreende-se que o bibliotecário tem um importante papel como mediador dos suportes informacionais que possibilita ao aluno uma autonomia de apropriar-se da informação podendo transformá-la em conhecimento. Isso ocorre porque nas ações de mediação da informação, tanto bibliotecário quanto usuário deixam de ser meros transmissores e receptores e tornam-se relevantes atores nos processos de apropriação da informação.

De acordo com essas concepções, a mediação da informação na biblioteca escolar favorece a aprendizagem, pois está ligada às ações que contemplam a leitura, a interação, a comunicação, a exposição de ideias, a criatividade e a produção coletiva do conhecimento. Desta maneira, Almeida Junior e Bortolin (2009, p. 214) consideram doze atividades usadas na mediação da informação que ocorrem neste espaço:

> Brincadeiras com dicionários; abandono de cartelas com palavras extraordinárias em espaços freqüentados pelos alunos, deixando um dicionário disponível em local de fácil visualização; concurso de palavras-cruzadas, caça-palavras, observando o nível etário do grupo; gincanas culturais e informativas; competição de soletração; mostras temáticas; construção de arquivos pessoais; construção de arquivos históricos; oficinas de biografias; encontros com pioneiros, trabalhadores, empresários, acadêmicos e diversos cursos; feira de Ciências e áreas afins; oficinas de jornais (na falta de recursos, é preferível jornal mural ou virtual).

Compreende-se que essas atividades favorecem o processo ensino-aprendizagem dos alunos de maneira lúdica-pedagógica. Em relação a isso, o bibliotecário que é o mediador dessas ações, precisa saber que "a mediação da informação não está atrelada a partes da atividade mediadora, mas sim ao todo dela, ou seja, toda interação do mediador com o usuário" (Neves, 2011, p. 417).

Para Gasque (2012) as bibliotecas podem ter destaques por meio da mediação dos bibliotecários nos processos de aprendizagem, ou seja, auxiliar os usuários a buscar e usar a informação e não somente organizá-la. Além disso, o bibliotecário também tem a missão de orientar os alunos a utilizarem as diversas fontes de informação existentes, identificar as fontes confiáveis na internet e utilizar os recursos informacionais da biblioteca escolar de maneira autônoma. Em relação a isso, Campello (2009, p. 29) afirma:

> [...] os bibliotecários acabam ensinando diversas habilidades de forma não regular e sistematizada como na sala de aula, mas causalmente, quando os alunos vão à biblioteca para realizar suas pesquisas. Portanto, contribuem para aumentar as capacidades de pesquisa dos alunos, preparando-os para realizar trabalhos similares futuramente, já que essas habilidades constituem um metaconhecimento, ou seja, um conhecimento que possibilita a aquisição de novos conhecimentos.

No que se refere a orientação dos alunos na busca, avaliação e uso da informação, destaca-se o envolvimento do bibliotecário na pesquisa escolar, outra atividade de mediação da informação. De acordo com isso, Almeida Junior e Bortolin (2009, p. 214) também destacam "a mediação da informação por meio da pesquisa escolar, por considerá-la não apenas imprescindível no ambiente escolar, mas decisiva para os alunos que irão frequentar uma faculdade".

Conforme esses aspectos, as atividades de mediação da informação são indispensáveis para ensinar os

alunos a desenvolver habilidades na busca e uso da informação de maneira ética. Percebe-se também, que nas ações de mediação da informação a realização de uma leitura crítica é fundamental para assimilar o conhecimento.

2. Metodologia

As bibliotecas escolares têm sido o foco de muitas discussões levantadas pela sociedade civil e pelo Estado. Desde a promulgação da Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) que trata da universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino, percebe-se um aumento das produções científicas sobre assuntos que envolvem esses espaços. De acordo com um estudo sobre o estado da arte de pesquisas sobre biblioteca escolar observou-se que há entre os pesquisadores uma consciência a respeito da valorização da biblioteca na escola, principalmente em relação a sua contribuição para a aprendizagem (Campello et al., 2013).

Neste sentido, as bibliotecas escolares dos colégios de aplicação das IFES são consideradas um espaço significativo no processo de aprendizagem, pois possibilitam aos seus usuários o acesso à informação em diversos suportes e à cultura visando à efetividade de cidadania e participação na democracia. Além disso, essas bibliotecas devem fomentar e contribuir o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmica.

De acordo com o tema, o universo dessa pesquisa é composto pelas dezessete bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES, pois é importante saber como as atividades de mediação da leitura e da informação estão sendo realizadas nessas bibliotecas. Deste modo, é essencial fundamentar teoricamente a metodologia desta pesquisa. Deste modo, a pesquisa possui um caráter exploratório e assim, para obter os dados concernentes aos assuntos propostos, foi necessário fazer um levantamento documental sobre os conceitos de mediação da leitura, mediação da informação e a relação destes no contexto da biblioteca escolar.

No que concerne à pesquisa de campo, propõe-se a verificação das atividades de mediação da leitura e da informação realizadas pelas bibliotecas dos colégios de aplicação das Universidades Federais, e se as mesmas possuem a parceria dos professores. Portanto, tomando como base a definição de Marconi e Lakatos (2010, p. 169) pesquisa de campo é

> [...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Ainda assim, conforme Minayo (2012, p. 61) o trabalho de campo

> [...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Desta maneira, para alcançar os propósitos desse trabalho, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. O uso desse instrumento permitiu identificar as ações que contemplam a mediação da informação e da leitura nas bibliotecas dos colégios de aplicação. A aplicação do questionário se deu pela facilidade de obter informações das dezessete bibliotecas dos colégios de aplicação de diversas IFES.

3. Análise dos dados e resultados

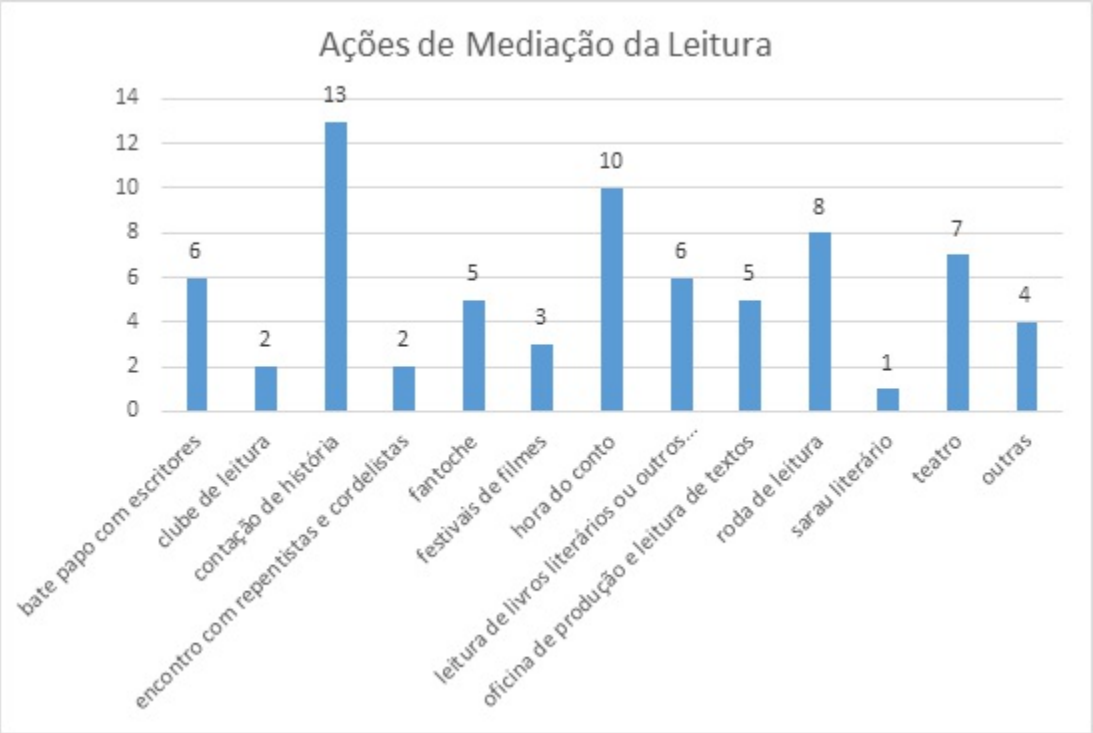
Os colégios de aplicação das IFES são instituições integradas ao sistema universitário que permitem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, além de contribuir para o desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia por meio de programas e projetos que atendam o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desta maneira, as bibliotecas desses colégios, inseridas no contexto acadêmico, possuem a

incumbência de realizar ações de mediação da leitura e da informação, pois estas representam atividades que estimulam o hábito da leitura e da escrita, visando a formação de leitores críticos e com habilidade de avaliar e usar a informação para proveito próprio e de maneira coletiva.

Essa seção irá analisar os dados obtidos por meio dos questionários enviados por e-mail para as bibliotecas. É relevante destacar que os questionários foram enviados para todas as bibliotecas que compõem o universo da pesquisa, totalizando dezessete. No entanto, uma das bibliotecas não encaminhou as respostas.

Em relação a essas atividades, a literatura aponta que ações de mediação da leitura e da informação na biblioteca escolar contribuem para a aprendizagem, sendo fundamental a realização das mesmas para as bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES cumprirem o seu papel educativo, social e cultural. Desta forma, essas atividades foram baseadas nas sugestões de Bortolin (2013), como pode ser visto na subseção de mediação da leitura. Conforme o gráfico 1, foi possível identificar as seguintes ações:

Gráfico 1. Ações de mediação da leitura

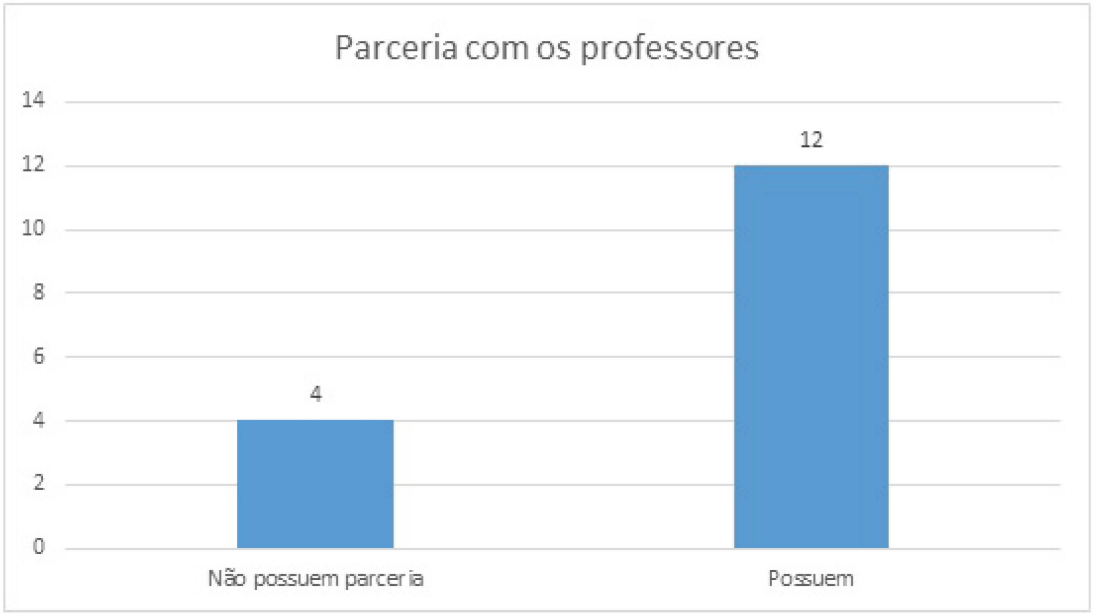


Fonte: os autores (2015)

Percebe-se que a contação de histórias, a hora do conto e a roda de leitura são atividades mais frequentes na mediação da leitura. No entanto, a pesquisa apresenta inúmeras atividades que podem ser implementadas pelas bibliotecas dos colégios de aplicação para mediar a leitura. Essas atividades são essenciais para a formação de leitores críticos e conscientes no mundo em que vivem.

No que concerne a parceria que a biblioteca possui com os professores para realizar as atividades de mediação da leitura, o gráfico abaixo aponta as bibliotecas que contam com essa colaboração:

Gráfico 2. Parceria com os professores

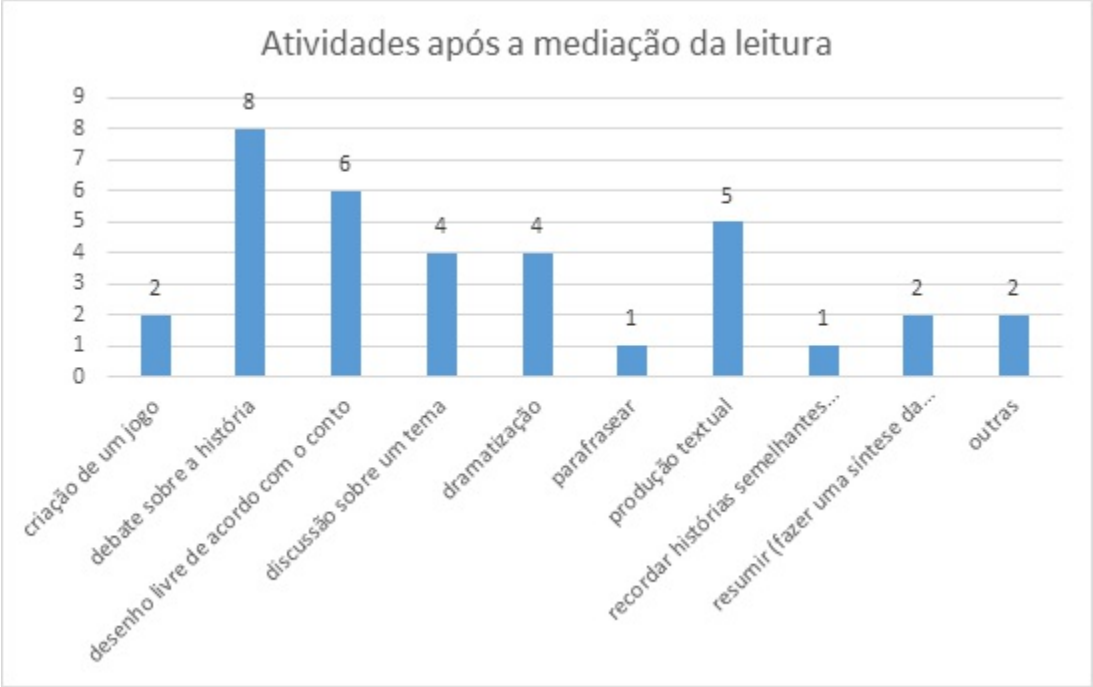


Fonte: os autores (2015)

Como pode ser visualizado de um total de dezesseis bibliotecários, doze responderam que para realizar as atividades de mediação da leitura contam com a parceria dos professores, seja no planejamento das ações ou no acompanhamento das turmas na biblioteca. Percebe-se que a parceria entre esses profissionais é essencial para o desenvolvimento das atividades de mediação da leitura na biblioteca escolar. De acordo com isso, Castro Filho (2012) defende a necessidade da biblioteca estabelecer junto a direção pedagógica projetos educativos, de maneira que o acervo da biblioteca esteja inserido nas ações da escola. Desta maneira, destacam-se as atividades que podem ser realizadas após a mediação da leitura tanto pelo bibliotecário, como também pelo professor que pode aproveitar essas ações para complementar a aula, pois funcionam como exercício de fixação, aprendizagem coletiva e assimilação do conhecimento.

Desta forma, foi pedido no questionário que os respondentes assinalassem essas atividades, que segundo Kuhlthau (2004) servem para a criança entender o significado do conto, conforme o gráfico a seguir:

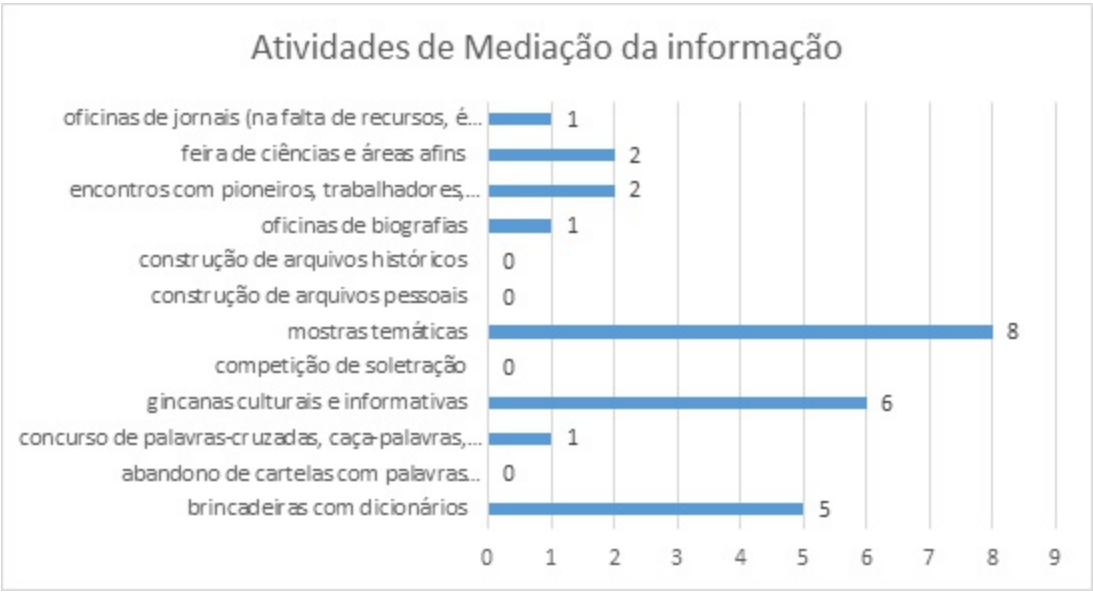
Gráfico 3: Atividades após a mediação da leitura



Fonte: os autores (2015)

Um outro aspecto verificado no questionário, foi a realização de ações de mediação da informação pelas bibliotecas dos colégios de aplicação. Seguindo a proposta de Almeida Junior e Bortolin (2009), o questionário tomou como base as doze atividades de mediação da informação que são sugeridas pelos autores:

Gráfico 4. Atividades de mediação da informação

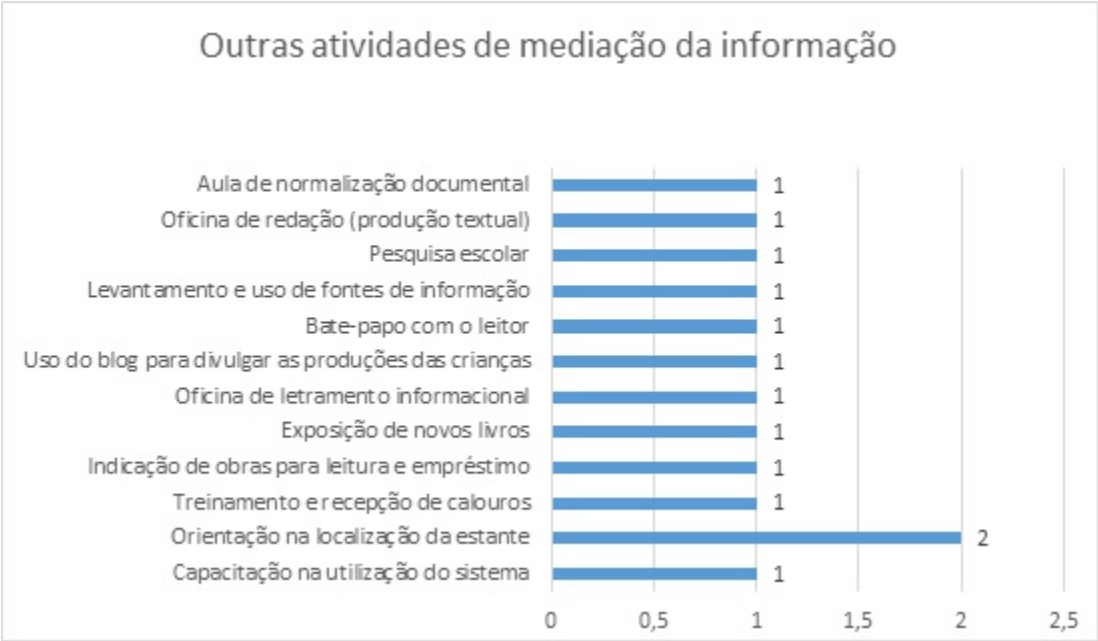


Fonte: os autores (2015)

Como pode ser visto no gráfico anterior, de um universo de dezesseis bibliotecas dos colégios de aplicação, as ações de mediação da informação mais frequentes são as mostras temáticas, as gincanas culturais e informativas e brincadeiras com dicionários. Assim sendo, percebe-se que há um baixo número de atividades que contemplam a mediação da informação. No questionário também foi perguntado, se os bibliotecários realizam outras ações de mediação da informação além das citadas acima. Deste modo, foi

possível montar o gráfico a seguir apresentando as outras ações que os bibliotecários consideram como mediação da informação:

Gráfico 5: Outras atividades de mediação da informação



Fonte: os autores (2015)

Verifica-se que dentre as diversas atividades de mediação da informação, a pesquisa escolar é citada apenas uma vez. No entanto, Almeida Junior e Bortolin (2009) destacam que é indispensável a mediação da informação por meio da pesquisa escolar para a formação dos alunos que irão para uma universidade. Constata-se também, a frequência mínima das ações que acompanham essa prática educativa na biblioteca e são de fundamental importância para orientar os usuários no que tange a busca, avaliação e uso da informação de maneira autônoma e competente, são elas: aula de normalização documental, oficina de redação, levantamento e uso de fontes de informação, oficina de letramento informacional, orientação na localização de livros na estante e capacitação na utilização do sistema. No que diz respeito a pesquisa escolar, Campello (2009, p. 20) afirma:

> A pesquisa escolar é uma estratégia didática que diz respeito ao bibliotecário, por constituir atividade em que o aluno se envolve, ou deveria envolver-se efetivamente com a busca e uso da informação, ocorrendo em grande parte no ambiente da biblioteca.

No que concerne ao envolvimento dos alunos na busca e uso da informação na biblioteca escolar, Campello (2009) defende que o trabalho de referência e de educação dos usuários possibilita o acesso a informação por meio da mediação do bibliotecário, que pode limitar-se apenas na identificação e localização da informação ou indo além por meio do processo de interpretação da informação, contribuindo na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, conforme os dados obtidos nos gráficos 4 e 5 as bibliotecas dos colégios de aplicação precisam se envolver e desenvolver práticas de mediação da informação, com a colaboração dos professores, visando a formação de discentes que deverão ser capazes de dominar tais competências informacionais no contexto acadêmico e ao longo de suas vidas. De acordo com Almeida Junior e Bortolin (2009) a mediação permite causar no mediando alterações na sua forma de pensar, comunicar e interagir socialmente. Desta maneira, para Neves (2011) os processos de mediação da informação possibilitam aos sujeitos que interagem com a informação a construção do conhecimento.

4. Conclusão

A pesquisa permitiu compreender a relevância do desenvolvimento de atividades voltadas para a mediação da leitura e da informação na biblioteca escolar. Foi possível constatar inúmeras possibilidades nesse espaço, a saber: oferecer acesso a informação em diversos suportes, oportunizar o diálogo e a troca de experiências, criar um campo de produções artísticas e culturais e fomentar a pesquisa acadêmica. Deste modo, essas ações de mediação realizadas pela biblioteca em parceria com a sala de aula contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A literatura da área apresenta diversas atividades de mediação da leitura e mediação da informação que proporcionam aos estudantes vários benefícios para a formação pessoal e acadêmica: aumento do repertório literário e cultural, competência para buscar, avaliar e usar a informação com responsabilidade ética e social, melhoria do desempenho escolar, convivência em grupo, produção de novos conhecimentos, dentre outros. Desta forma, os profissionais que atuam nas bibliotecas dos colégios de aplicação precisam ter consciência sobre a importância de desenvolver ações que contemplam a mediação da leitura e da informação, especialmente por estarem inseridos em um contexto investigativo e de geração de novos conhecimentos. Neste caso, devem tomar decisões para tornar as bibliotecas onde trabalham um espaço de aprendizagem, de produção artística e cultural e de formação acadêmica. O bibliotecário, gestor desse espaço, precisa adotar estratégias que favoreçam a realização dessas atividades na escola, ou seja, mostrar iniciativa, ser afetuoso e colaborativo, ter senso crítico, interagir com os alunos, professores e responsáveis dos alunos, buscar a captação de recursos por meio de projetos, integrar a biblioteca às redes sociais na internet, dentre outras. Agindo assim, o bibliotecário obterá estratégias para realizar essas atividades de mediação da leitura e da informação na biblioteca escolar de maneira eficaz.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da (Org.). Mediação oral da informação e da leitura. Londrina: Abecin, 2015. p. 9-32.

_____; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.

_____; _____. Mediação da informação e da leitura. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., 2007, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/13269/>. Acesso em: 8 fev. 2014.

BORTOLIN, Sueli. A ética na mediação da leitura na biblioteca escolar. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.2, p.423-434, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br /index.php/emrevista/article/viewFile/23717/13051>. Acesso em: 20 maio 2014.

CAMPELLO, Bernadete. Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)–Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello %202009.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____ et al. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos. ufsc.br/ index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2013v18n37p123/25335>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Roger Chartier e práticas de leitura: uma abordagem para o campo da informação. In: SEGUNDO, José Eduardo Santarem; SILVA, Márcia Regina da; MOSTAFA,

Solange Puntel (Org.). Os pensadores e a Ciência da Informação. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 25-36.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, Renata Junqueira de. Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Biblioteca Escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GOMES, Henriette Ferreira; PRUDÊNCIO, Deise Sueira; CONCEIÇÃO, Adriana Vasconcelos da. A mediação da informação pelas bibliotecas universitárias: um mapeamento sobre o uso dos dispositivos de comunicação na web. Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v.20, n.3, p. 145-156, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/9047/4812>. Acesso em 17 jun. 2014.

GOMES, Luciano Ferreira; BORTOLIN, Sueli. Biblioteca escolar e mediação da leitura. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 2, p. 157-170, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/ view/11962>. Acesso em: 17 jun. 2014.

KUHLTHAU, Carol. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 32. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-77.

NEVES, Bárbara Coelho. Mediação da informação para agentes sociodigitais: o salto. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p.413-424, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/1954>. Acesso em: 3 jul. 2014.

STOCKER, Claudia Teresinha. Os caminhos e descaminhos da leitura na aquisição do conhecimento. Nova Friburgo: Êxito Brasil; Rio de Janeiro Intertexto, 2011.

Mediação pedagógica numa biblioteca de escola pública em Londrina

Rovilson José da Silva

Educação/UEL

rovilson@uel.br

Teba Silva Yllana

Arquitetura e Urbanismo/UEL

teba@uel.br

Sueli Bortolin

Ciência da Informação/ UEL

bortolin@uel.br

Resumo:

Este trabalho relata as ações do Projeto de Extensão Formação do Mediador de Leitura em Escola Pública e promove o estudo continuado aos mediadores de leitura (professores, coordenadores, supervisores pedagógicos, funcionários da biblioteca etc.) que atuam no Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL). O Projeto tem por objetivo oferecer aos agentes formadores de mediadores de leitura a oportunidade de refletir acerca de suas práticas cotidianas. O trabalho integrado entre o IEEL e a UEL, desde 2012, propiciou resultados como: reorganização das práticas pedagógicas na biblioteca, revitalização do espaço físico e a elaboração do projeto de reestruturação arquitetônica. Esse contexto estimulou a criação do projeto de pesquisa intitulado Biblioteca no ensino fundamental de escolas públicas de Londrina: mediação pedagógica da leitura e informação em fase inicial de desenvolvimento.

Palavras-chave: biblioteca escolar; mediação pedagógica; IEEL-Londrina.

Abstract:

This paper describes the actions of the Mediator Training Extension Project Reading in Public School and promotes continued study the mediators reading (teachers, coordinators, educational supervisors, employees of the library etc.) operating in the Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL). The project aims to

offer trainers of reading mediators agents the opportunity to reflect about their daily practices. The integrated work between IEEL and UEL, since 2012, has provided results as: reorganization of practices teaching in the library, revitalization of the physical space and the development the architectural restructuring project. This context has stimulated creation of a research project called Library in elementary school from public schools in Londrina: pedagogical mediation of reading and information at an early stage of development.

1. Introdução

Ao longo da última década desenvolvemos estudos, práticas e publicações acadêmico-científicas acerca da temática: mediação da leitura na biblioteca escolar. Nesse processo, nossas práticas aconteceram e acontecem nas escolas de Londrina, predominantemente no ensino fundamental.

De 2012 a 2014, atuamos no Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL) por meio do Projeto de Extensão que ao longo do seu desenvolvimento evidenciou a necessidade de ampliarmos o âmbito de nossas ações, não nos limitando a aspectos físicos, mas nos enredando na busca de subsídios teóricos que fundamentassem a prática pedagógica mediativa na biblioteca da escola.

Com isso envolvemos acadêmicos dos cursos Pedagogia e Arquitetura; pedagogos, professores e funcionários que atuam na biblioteca da referida Instituição. As reuniões foram oportunidade de leituras, reflexões, discussões e proposições de práticas que convergissem na revitalização do espaço, no aperfeiçoamento do uso e nas diversas mediações. Assim, em 2015, diante de novas demandas surgidas ao longo do Projeto, vimos a necessidade de incorporar mais uma área para ampliar a fundamentação do trabalho proposto, no caso a Biblioteconomia, que em conjunto com a Pedagogia e Arquitetura forma a tríade necessária para o execução do mesmo.

Aqui se aborda prioritariamente o entrelaçamento de aspectos práticos e teóricos. Para melhor compreensão das ações do Projeto, este texto compor-se-á das seguintes subseções: Projeto de Extensão, Mediações pedagógicas e Conclusões e Resultados parciais.

2. Projeto de extensão: Formação do Mediador de Leitura em Escola Pública

Este Projeto vem sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, especificamente no LAI - Laboratório dos Anos Iniciais: ensino, pesquisa e extensão e foi criado em 2012 como extensão universitária, seu título é - Formação do Mediador de Leitura em Escola Pública e visa oferecer estudo continuado os mediadores de leitura que atuam na rede pública de educação como multiplicadores (professores, coordenadores, supervisores pedagógicos etc.), ou seja, aqueles que atuam como agentes formadores de mediadores em projetos de formação de leitores.

Assim, as leituras, os estudos teóricos, as análises e discussões de estratégias empregadas, propiciaram um diálogo e orientações para viabilização de propostas que ampliassem a promoção de leitura na escola pública, especificamente, no IEEL. Portanto, as propostas caracterizaram-se como uma ação integrada tanto no aspecto pedagógico quanto no arquitetônico, de modo que ambos caminhassem concomitantemente.

Vale destacar que os estudos teóricos realizados a respeito da temática, as visitas no IEEL, levantamento de dados, orientação aos pedagogos, professores e funcionários da biblioteca possibilitaram a transição do saber ingênuo para o saber científico (FREIRE, 1996) e, em consequência, na idealização do Projeto de Pesquisa Biblioteca no ensino fundamental de escolas públicas de Londrina: mediação pedagógica da leitura e informação.

2.1. Locus do Trabalho: Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL)

O IEEL é uma escola pública tradicional de Londrina que iniciou suas atividades no período de formação da própria cidade. Londrina tem sua fundação em 1934 e o IEEL em 1945. No sítio do IEEL na web consta que "[...] iniciou suas atividades no ano de 1.945, com o nome de 'Escola de Professores de Londrina', criada pelo decreto n 209 de 17 de fevereiro de 1.944 [...]" (Paraná, [200-]).

Pouco tempo depois, em 1.946, "[...] com a instalação e funcionamento do Ginásio Estadual de Londrina, em 01/04/1946, em prédio próprio [...] foi efetuado transferência da Escola de Professores de Londrina para o mesmo prédio escolar, situado à Rua São Salvador, nº 850." (Paraná, [200-]). Ainda neste ano ela passa a se denominada de Escola Normal de Londrina. No transcorrer de sua história, mudou também sua denominação para Escola Normal Secundária de Londrina (1.953), Escola Normal Segundo Ciclo de Londrina (1.957), neste período foi transferida "[...] para o prédio escolar do 4º Grupo Escolar da Vila Higienópolis, atualmente, funcionando o Colégio José Anchieta." (Paraná, [200-]).

A partir da segunda metade da década de 1950, em Londrina houve um aumento contínuo da população urbana advinda da zona rural e, com isso, a necessidade da criação de escolas que pudessem formar professores. Em 1958 "[...] foi aprovado pelo serviço de Ensino Normal, da SEEC, o nome de "Escola Normal Secundária Euclides da Cunha", permanecendo instalada e funcionando no prédio junto ao Grupo Escolar Santos Dumont, sito à vila Higienópolis [...]".(Paraná, [200-]).

"Em 1.963, por disposições do Decreto nº 11.882 de 22/05/1963, foi transformada [...] em 'Instituto de Educação de Londrina', sob a sigla IEL, transferido, nas férias de julho de 1.963, para a ala nova do Grupo Escolar Evaristo da Veiga, à rua Brasil." (Paraná, [200-]).

Apenas em 1.969 "[...] passou a ter a denominação de 'Instituto Estadual de Educação de Londrina', sob a sigla de IEEL. Em 1.973 foi oficializado paulatinamente o Ensino de 1º e 2º grau. O Ensino de 2º Grau apresentou novas habilitações, além do Magistério [...] Publicidade, Redator Auxiliar, Tradutor e Intérprete [...]" (Paraná, [200-]). Depois disso, foram aprovados os cursos: Habilitação de Técnico em Contabilidade (1975), Habilitação Básica em Saúde (1978), Especialização de Professor para o Magistério Pré-Escolar (1980) do Instituto de Educação Estadual de Londrina, mas estes foram extintos.

"A partir de 1.983, foi progressivamente extinto o Curso Básico em Saúde [...] de Especialização de Professores para o magistério Pré-Escolar [...]. De acordo com a Resolução 1.029/95, foi autorizado o funcionamento até 31/12/1998 de um Centro de Atendimento Especializado, área de deficiência física [...]". (Paraná, [200-]).

Em 2005 as "[...] Deliberações nº 03/98, 04/99, 10/99, 01/00 e 03/03 e o Parecer no 38/05, (Diário Oficial nº 6957 de 18/04/2005), resolve autorizar o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Subsequente ao Ensino Médio, na modalidade Normal [...]". (Paraná, [200-]). Curso que tem, nesses anos todos, formado professores para atuar no ensino básico, portanto, imprescindível para a comunidade londrinense e região.

Atualmente o referido Instituto está situado na Rua Brasil, 1047, o IEEL, em 2015 completa 70 anos de existência. Segundo Bufalo (2015) a escola atende "[...] o ensino fundamental anos iniciais, ensino médio, formação de docentes, cursos técnico em: Contabilidade, Administração e Transações Imobiliárias." Temos "[...] mais de 1800 alunos, em 60 turmas." (Bufalo, 2015).

Quanto ao quadro de funcionários, consta no sítio que os servidores em gerência são 135 e 78 servidores em funções de apoio/técnico pedagógico. (Paraná, [200-]).

2.1.1. Biblioteca do IEEL

Dentre os aparelhos pedagógicos que contribuem para a formação do leitor na escola está a biblioteca escolar, pois ela é o espaço profícuo para a mediação pedagógica da leitura e da informação. Segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), esse gênero de biblioteca é parte imprescindível na formação educacional de crianças e jovens.

No Brasil com a promulgação da lei 12.244/2010 regulamentou-se a universalização da biblioteca nas

unidades escolares do país. Essa proposição legal ainda se apresenta muito distante da realidade enfrentada pelas comunidades escolares brasileiras.

O foco desse texto é a biblioteca do IEEL, uma das mais antigas bibliotecas escolares de Londrina, que iniciou suas atividades em "[...] 1945, [quando] foi organizada uma campanha em prol da fundação da biblioteca da Escola, pela Assistente Técnica do estabelecimento, coadjuvada pelas professoras, cuja iniciativa foi coroada do pleno êxito, alcançando de início um total de 150 volumes [...]". (Cesar, 1976).

De acordo com Campello et al. (2010, p.12) a área física das bibliotecas escolares varia no nível básico: de 50m2 até 100m2 e no nível exemplar: acima de 300m2. Assim, a biblioteca do IEEL possui 85,12m2 (Paraná, 2015) e, portanto, está no nível básico.

Complementando as informações respeito da biblioteca, Bufalo (2015) informa que: a) "[...] há 4 funcionários no período matutino, 2 no período vespertino e 1 no período noturno" e b) "[...] no livro de registro de cadastro de livros já estamos no número 40.037, contudo obras literárias temos cerca de 10.664." Analisando a última listagem de contagem de acervo realizada em março de 2015 é possível detectar que há também um acervo de DVD com 330 itens. Na Biblioteca do Professor, que é um acervo específico, há 1.119 exemplares.

Na impossibilidade de traçar um histórico mais aprofundado, por falta de documentos comprobatórios, a respeito da Biblioteca do IEEL, nos apropriamos do depoimento de funcionários que ao serem "[...] questionados sobre a origem da biblioteca e o início dos registros [...] relatam que desconhecem. Todos lembram que a biblioteca já mudou muitas vezes de lugar e, em cada mudança muitos livros foram descartados [...]." (Bufalo, [2013?]).

As mudanças contínuas de espaço, abertura e fechamento de cursos ocasionaram a formação do acervo inconsistente, isto é, exigindo aquisição e descarte constantes. Aliado a isso, a ausência de uma política de desenvolvimento de coleção deve ter sido um complicador, visto que os funcionários que ali atuaram no decorrer dos anos não tiveram um documento norteador e nem segurança em suas decisões.

A desorganização do espaço e do acervo indica a inconstância das práticas pedagógicas da instituição e desvelam a fragilidade pedagógica na mediação entre escola e biblioteca.

3. Mediações pedagógicas: passo a passo

Desde os primeiros contatos com o IEEL em 2012, nos propusemos a conhecer a instituição aos poucos, sem pressa de modo a compreender o seu sistema interno, administrativo e pedagógico, estabelecendo relações com as pessoas envolvidas. O trabalho pautou-se pela conquista gradativa da credibilidade do pessoal da instituição em relação ao Projeto e, para isso, foram necessárias ações coerentes e contínuas que dessem segurança à Escola para desencadear as mudanças necessárias na Biblioteca.

Posteriormente, sempre de forma respeitosa, nossa abordagem foi a de constante convencimento, dialogando, sem pedantismo ou autoritarismo, mas com amorosidade (Freire, 1996) frente aos desafios a serem enfrentados. Nesse contexto, visamos à aproximação dos sujeitos com a Biblioteca, de modo que se apropriassem daquela seção pedagógica da escola, auxiliando-os ressignificar seu sentimento de pertencimento àquele espaço de ensino-aprendizagem que é a biblioteca.

Assim, atuamos em várias frentes dentro da Escola, realizando algumas mediações pedagógicas, nesse caso, especificamente com professores e agentes administrativos.

Masetto (2006, p.145) aponta 14 características da mediação pedagógica possíveis de realizar com estudantes em sala de aula, algumas foram aplicadas com a equipe pedagógica do IEEL, sendo elas:

> [...] dialogar permanentemente de acordo com que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; [...] criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos

> encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos [...].

Ao iniciar esta descrição, gostaríamos de evidenciar que entre as características apontadas por Masetto, a primeira a ser colocada em prática foi a de "dialogar permanentemente de acordo com que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras", visto que a equipe do referido Projeto utilizou-se de diferentes estratégias para o acolhimento do corpo administrativo e pedagógico da escola, e estas serão apresentadas a seguir:

3.1. Reuniões de Aproximação

Houve reuniões para os diferentes grupos da instituição: direção, equipe pedagógica, funcionários da biblioteca e o corpo docente. Inicialmente nos reunimos com a pedagoga da Escola e a direção da Instituição, para que dialogássemos a respeito das proposições e expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido.

Após estabelecermos a implantação do Projeto, iniciamos as reuniões com os pedagogos responsáveis pela supervisão nos três períodos de funcionamento do IEEL, isto é, matutino, vespertino e noturno.

Na primeira reunião com os pedagogos foi organizada uma roda de conversa, em seguida lançamos perguntas que objetivaram conhecer a história de vida e os anseios de cada membro, sendo elas: Estudou em escolar pública ou particular? Quando você estava no ensino básico, na sua escola tinha biblioteca? Você teve acesso à biblioteca da escola? Como era o acesso? Seu acesso era livre ou apenas com os professores? No ensino médio, tinha biblioteca na escola em que estudava? Os professores levavam ou solicitavam para que você fosse à biblioteca?

A intenção pedagógica foi partir da vivência pessoal do educador com a biblioteca escolar de modo a sensibilizá-lo quanto ao uso da biblioteca escolar, resgatar memórias e, ao mesmo, tempo estimulá-lo a falar de si para, posteriormente, falar de seu trabalho na biblioteca escolar dessa Instituição.

No começo vieram muitas reclamações, comentários negativos, numa posição de culpabilidade dos outros, sem uma manifestação de responsabilidade coletiva, mas na medida em que outras reuniões foram acontecendo já houve contribuições plausíveis e aplicáveis. Outras reuniões e visitas foram realizadas outras reuniões com o objetivo de dialogar e orientar os mediadores de leitura que atuam como multiplicadores na escola. Entre os temas discutidos podemos citar: a formação do mediador/multiplicador; concepções de leitura, literatura e formação de leitores; análise e desenvolvimento de ações de leitura na escola; importância da biblioteca escolar no processo de formação de leitores; análise e organização do acervo; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar.

3.2. Visita dos estagiários na Biblioteca Central da UEL

Realizou-se com os graduando participantes do Projeto uma visita guiada à Biblioteca Central da UEL, a fim de que conhecessem as estruturas, soubessem quais são os diversos procedimentos para atender adequadamente os leitores em suas diferentes faixas etárias. Muito enriquecedora foi essa visita com os alunos de Pedagogia e Arquitetura e acompanhada pela coordenação do Projeto. Nessa oportunidade, puderam conhecer todas as divisões de uma biblioteca de grande porte. Saber do funcionamento interno e externo, do fluxo de informação e todo aparato técnico e tecnológico para o tratamento de informação, bem como a mediação da informação para a comunidade universitária que se diferencia da escolar pelas inúmeras áreas a serem atendidas.

Essa estratégia visou subsidiar os participantes do Projeto para que ampliassem sua compreensão da biblioteca e seus fazeres e, posteriormente, conseguissem observar e refletir, com maior propriedade, acerca do trabalho a ser desenvolvido no IEEL.

3.3. Planejamento e as primeiras reformas

A Diretora do IEEL enviou o projeto das primeiras reformas para Núcleo Regional do Ensino (NRE) – Unidade de Londrina pleiteando recursos para a execução dos procedimentos de reforma básica no espaço da biblioteca, até então em uma situação alarmante, pois o teto estava com vazamento em vários pontos com as águas da chuva caindo diretamente nos livros que estavam cobertos com lona plástica, conforme Yllana (2012):

> Correção do telhado que está com vazamento em vários pontos, já tendo furado várias partes do forro em madeira. As águas da chuva caem diretamente sobre os livros, que foram cobertos de maneira precária, dificultando o acesso e visualização do mesmo.

O forro estava com aberturas/fissuras por onde diariamente caíam resíduos de madeira carcomida misturada a fezes de animais que entravam no forro. Além disso, a pintura estava desbotada, o aspecto era desolador.

Nesse ambiente, a ventilação era deficitária, no que tange à arquitetura do prédio e à inexistência de ventiladores. Além disso, a umidade era acentuada e que poderia comprometer a saúde de alunos e dos profissionais que lá frequentavam e, consequentemente, o acervo mal acondicionado, com risco iminente de perda ou deterioração pelo contato com água.

As infiltrações eram visíveis nas paredes:

> Atualmente o pavimento inferior da biblioteca encontra-se interditado devido ao excesso de umidade [...] e em uma dessas salas verificamos uma enorme rachadura que percorre toda a parede e é bem profunda. Desta forma, solicitamos à diretora que pedisse um parecer de um engenheiro especializado, para sanar este problema antes de iniciarmos nossos trabalhos. (Yllana, 2012).

Em agosto de 2012, após a primeira visita do Projeto para levantamento da estrutura do espaço da biblioteca do IEEL, constatamos que ali havia sérios problemas que comprometiam a estrutura arquitetônica do espaço e, principalmente, a possiblidade de utilização pedagógica por toda a comunidade escolar.

Após essa primeira avaliação, encaminhamos à direção da instituição um relatório completo (laudo técnico) da situação da biblioteca e, também, as primeiras ações e recomendações:

1. Reparar as goteiras dos telhados;
2. Pedir um laudo de um engenheiro sobre o trinco da sala inferior;
3. Listar os acervos e como são utilizados;
4. Organizar móveis, materiais e equipamentos que se encontram dispersos nos pavimentos inferiores;
5. Limpar o mato que invade o pátio interno;
6. Realizar uma limpeza em todo o conjunto arquitetônico que compõem a Biblioteca. (Yllana, 2012).

Estas medidas são básicas e imprescindíveis para a sequência dos nossos trabalhos. Em 2013, a escola, mesmo com a escassez de recursos, fez a primeira reorganização da biblioteca, reparando goteiras, por meio da troca de forro e pintura interna do prédio, não foi uma reforma adequada, mas era o que se pode executar diante da urgência de readequação e da escassez de recursos.

3.4. Reorganização do Regulamento da Biblioteca

A Biblioteca do IEEL possuía um Regulamento, mas não estava sendo utilizado, era conhecido apenas no âmbito da Biblioteca e parte administrativo pedagógico. Após reunião com os pedagogos e atendentes da Biblioteca constatamos a necessidade de resgatar esse documento para que ele possa de fato nortear ações e orientar alunos e professores no uso e empréstimo na Biblioteca.

Nossa avaliação é que a linguagem deste Regulamento ainda deva ser rediscutida de maneira a aproximar o leitor da Biblioteca sem criar distanciamento nas relações pedagógicas.

3.5. Descarte e desbaste do acervo

Ao iniciar este trabalho na Instituição foi perceptível o acúmulo de obras em condições precárias, bem como o excesso de exemplares de determinado título que abarrotavam as estantes, o que danificava progressivamente o acervo.

A situação foi discutida com a equipe e as seguintes providências tomadas: a) avaliação do número de exemplares e sua necessidade; b) deslocamento para uma área restrita dos exemplares excessivos para que preservados, possam futuramente substituir os que se desgastarem com o uso e o tempo; c) retirada para uma reserva técnica das fotos, recortes de jornais e demais documentos que guardam a memória do IEEL; d) adaptação da Política de Desenvolvimento de Coleções do Sistema de Bibliotecas da UEL, que ainda será discutida com os professores e funcionários.

3.6. Pesquisas na comunidade

Vale destacar que a filosofia desse Projeto é a partilha de ideias, de decisões e de ações, portanto, foi necessário conhecer a percepção/sentimento dos membros do IEEL, seja ele, profissionais ou alunos.

Para tanto, segundo Bufalo (2013: 1) foi elaborado "[...] um instrumento de coleta de dados para recolher informações sobre a biblioteca escolar do IEEL. As pedagogas de todos os períodos participaram da aplicação do instrumento, elaborado para professores e/ou agentes educacionais e alunos."

Entre os tópicos presentes no questionário dos professores e funcionários da Biblioteca, estavam: tempo de trabalho no IEEL, conhecimento da biblioteca, uso da biblioteca, percepção da biblioteca: aspectos positivos e negativos. No questionário dos alunos havia aspectos semelhantes, sendo eles: tempo de estudo no IEEL, conhecimento da biblioteca, uso da biblioteca, percepção da biblioteca, aspectos positivos e negativos.

Os resultados foram exaustivos e significativos, não sendo possível analisá-los neste texto, porém as respostas dos professores e dos alunos concordam que a Biblioteca necessita de mais alterações, readequações.

Apesar de mostrarem-se favoráveis às mudanças ocorridas até o presente momento o ambiente da biblioteca não é atraente para a comunidade escolar, pois os professores "[...] questionados sobre a utilização da biblioteca relatam que eles emprestam os livros para as alunas usarem, visto que não gostam de ir à biblioteca porque lá tudo é proibido." (Bufalo, 2013?]). Além disso, ficou evidente que "Tanto alunos quanto professores dizem que não se sentem à vontade na biblioteca o espaço da biblioteca não comporta uma turma toda e as pessoas que atendem ficam muito nervosas e não conseguem auxiliar nas propostas de aulas de leitura." (Bufalo, [2013?]).

O espaço e sua organização fazem parte da concepção pedagógica que a instituição tem da leitura e da biblioteca, que pode ser consciente ou alienada. No caso daquelas escolas que não tem uma concepção pedagógica explícita, ainda assim subjaz uma concepção que pode ser do desinteresse pela biblioteca, pelo desconhecimento de sua função pedagógica e, portanto, ela será ignorada, pouco ou nada utilizada. Essa biblioteca não fará parte da organização da escola no que se refere ao ensino e aprendizagem, nem no conteúdo e nem no espaço físico, ao passo que a opção consciente da BE na escola oportunizará contato de todos os seus membros com a leitura e com a informação, terá como meta a formação de leitores.

4. Conclusões e resultados parciais

Após meses de trabalho articulado entre estudos de textos teóricos das áreas que compõem o Projeto, de visitas in loco e reuniões com pessoal da escola, em 2015 apresentamos para os professores do IEEL, a primeira proposta de readequação arquitetônica do espaço da biblioteca. A partir de então a instituição irá analisar o projeto e avaliar sua viabilidade, bem como sugerir adequações.

As mudanças num espaço pedagógico não acontecem de modo automático, mas são um longo processo

em que a cada momento se conquista uma pequena porção daquilo que se tem como meta. Assim, as mudanças atitudinais são as mais difíceis de acontecer, mas por outro lado são mais facilmente observáveis:

> Pode-se perceber durante o ano letivo de 2012, que a presença do coordenador do Projeto na escola possibilitou a abertura de um espaço que estava isolado. Embora ainda haja muito a ser conquistado, a partir desse projeto, ocorreu uma abertura da comunidade para acordar esse assunto que até então era um 'tabu'. Essas pequenas atitudes deram luz a novas propostas pedagógicas. (Bufalo, 2013: 2).

Há ainda muitos aspectos a serem conquistados, dentre eles para a estruturação do processo de aproximação da comunidade escolar da biblioteca, o levantamento realizado pelo questionário aponta para algumas metas, dentre elas: 1) realizar concurso para dar nome à Biblioteca; 2) tornar o ambiente mais atrativo para todas as faixas etárias, principalmente ensino médio; 3) promover atividades culturais (saraus, varal de poesias, propagandas de livros feitas por alunos etc.); 4) criar mural, do lado externo da biblioteca, com notícias relevantes do panorama escolar, local, nacional e internacional; e 5) incentivar o uso da biblioteca por professores e alunos.

Em relação às primeiras mudanças físicas realizadas, apesar de não serem definitivas, alteraram positivamente a imagem da biblioteca. Na implantação do projeto a situação estrutural da biblioteca era lastimável e comprometedora, havia nas paredes infiltrações, rachaduras. O arranjo espacial carecia de melhor distribuição da mobília e acervo, de modo a garantir a mobilidade no espaço. Por outro lado, a falta de rampa adequada compromete a acessibilidade à biblioteca de alunos portadores de necessidades especiais.

Outra iniciativa importante é o projeto de pesquisa que foi aprovado no âmbito da UEL, no início de 2015. Ele é intitulado Biblioteca no ensino fundamental de escolas públicas de Londrina: mediação pedagógica da leitura e informação e volta-se para uma questão que é fundamental para a educação, isto é, a formação de leitores na escola pública, o que constitui um desafio contínuo a ser enfrentado. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar envolvendo áreas afins no processo de formação do leitor, tais como Educação, Biblioteconomia e Arquitetura com base teórica em autores como: Almeida Júnior (2007); Bakhtin (1997); Carr e Kemmis (1988); Colomer (2003); Elliot (2000); Freire (2003); Perrotti (2000); Vigotski (2000) entre outros. É uma investigação de cunho qualitativo, que visa evidenciar a mediação pedagógica e a compreensão de como se estrutura o fazer pedagógico, no sentido de formar leitores no ensino fundamental. Como recorte de investigação utiliza o método pesquisa-ação e o instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

Assim, esperamos que os atos empíricos e a pesquisa possam delinear como se dá a mediação pedagógica entre a escola e a biblioteca quanto seu uso pedagógico e potencialidades na formação científica, cultural e informacional do aluno leitor.

Referências

ACERVO bibliográfico – IEEL. (2015). Londrina: IEEL.

Bufalo, K. S. (2013). Relatório do Projeto de Extensão Biblioteca Escolar IEEL. Londrina: IEEL.

Bufalo, K. S. ([2013?]). Marco situacional. Londrina: IEEL.

Bufalo, K. S. (2015). Re: Dados do IEEL. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <bortolin@uel> em: 24 ago.2015.

Campello, B. (Coord.). (2010). Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: GEBE/UFMG.

Cesar, Z. T. R. (1976). Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina: 1930-1970. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal do Paraná.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Masetto, M. T. (2006). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN; J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12.ed. Campinas: Papirus.

Paraná. Secretaria de Educação. (2015). Consulta Escolas. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/dadosEscola.jsp>. Acesso em: 02 set.2015.

Paraná. Secretaria da Educação. ([200-]). Histórico. Curitiba: SEED. Disponível em: <http://www.ldaieelondrina.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 10 ago.2015.

Yllana, T. S. (2012). Diagnóstico preliminar do IEEL: das ações do CTU no projeto. Londrina: UEL.

Utilização de categorias por cores em sistema de biblioteca voltado ao público infanto-juvenil

Liliana Giusti Serra

SophiA Biblioteca

Resumo:

As bibliotecas escolares regularmente cores e imagens para representar áreas do conhecimento e assuntos, facilitando o entendimento dos temas a seus usuários. O objetivo deste artigo é identificar recursos e funcionalidades para orientar a elaboração de software que permita a inclusão de categorias com elementos iconográficos (imagens e cores), com representação no catálogo na Web. A metodologia empregada neste estudo foi a identificação de características presentes nas cinco ferramentas mais utilizadas por bibliotecas escolares nos Estados Unidos e Europa. A análise dos resultados permitiu identificar as funcionalidades necessárias para atender ao público escolar, como a distribuição das áreas do conhecimento por categorias, vinculando-as a imagens e cores. Na discussão dos resultados foram incluídas outras funcionalidades como o auto completar na digitação de caracteres e busca por navegação em categorias ou por digitação de palavras. A partir do levantamento destas necessidades, foi possível estabelecer os elementos necessários a um software que atenda bibliotecas escolares. Nas considerações finais destaca-se a elaboração de protótipo de sistema com recursos iconográficos e com a possibilidade de expansão da indexação em categorias e assuntos. Esta ferramenta visa ser uma alternativa às bibliotecas escolares que desejam aplicar a organização do acervo com cores e transpor este modelo a seu catálogo na Web, permitindo a descoberta e divulgação das obras presentes na biblioteca aliada ao emprego de elementos lúdicos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Catálogo online; Categorias; Classificação por cor.

Abstract:

School libraries regularly uses colors and images to represent areas of knowledge and issues, facilitating the understanding of the topics to its patrons. The purpose of this article is to identify features and functionality to guide the development of software that allows the inclusion of categories with iconographic elements (images and colors), with representation in the catalog on the Web. The methodology used in this study was the identification of the features present in the five tools used by school libraries in the United States and Europe. The analysis identified the functionality required to meet the escolar public, as the distribution of fields of knowledge into categories and link them to pictures and colors. In the discussion of the results were included other features like auto complete typing and search by browsing categories. From the survey of these needs, it was possible to establish the necessary elements to software that meets school libraries. The conclusion shows up the development of prototype system with iconographic resources and the possibility of indexing expansion into categories and subjects. This tool aims to be an alternative to school libraries who wish to apply the organization of the collection with colors and transpose this model to their catalog on the Web, allowing the discovery and dissemination of works present in the library together with the use of playful elements.

Keywords: School library; Online catalogue; Categories; Color classification.

1. Introdução

O artigo visa identificar funcionalidades e recursos desejados para a indexação de obras e recursos de recuperação em catálogos de acervos de bibliotecas de instituições de ensino fundamental e médio na Web, agregando elementos iconográficos que facilitem a navegação e pesquisa por parte dos usuários frequentadores de bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar é o espaço que favorece o acesso a materiais para consulta, não se limitando a recursos no formato de texto ou imagens estáticas sobre o papel. Ela cumpre sua função de fornecimento de subsídios para a realização de pesquisas, é o espaço para contato com a leitura, e possibilita a consulta a diversas fontes, de gêneros e temas diversos, apropriadas as faixas etárias, corroborando a importância do espaço na formação cultural de estudantes, ampliando seus conhecimentos para além da sala de aula.

> A biblioteca escolar deve representar um espaço onde seus usuários desenvolvam o gosto pela leitura e ofereça um ambiente onde possamos adquirir e absorver informações, como também proporcione um ambiente capaz de nos fazer esquecer os problemas do dia-a-dia e adentrar no mundo do saber, através dos livros. As bibliotecas são peças fundamentais para despertar o interesse das crianças pela leitura (Soares & Nascimento, 2007, p.2).

A participação da biblioteca no processo de aprendizagem e estímulo da leitura é inegável, porém não basta à instituição possuir uma biblioteca física, mas facilitar a descoberta dos recursos, de forma intuitiva e amigável. As características da educação no século 21 estão em evolução contínua e, com o intuito de aprimorar seu desenvolvimento, identifica-se que os alunos precisam de literacia em leitura, informação e tecnologia, além de competência para construção de conhecimento pessoal e habilidades matemáticas e orais. Pesquisas realizadas no Canadá, Estados Unidos e Austrália, cujos dados são mensurados em testes padronizados, demonstram que escolas cujas bibliotecas são fomentadas com recursos e geridas por bibliotecários com experiência na área educacional, possuem altos níveis de qualidade de ensino e estímulos a leitura, e, portanto, mostram-se superiores que o de escolas que não possuem estas condições. Estudos realizados nos últimos cinquenta anos apoiam esta conclusão. Na última década, com o aumento de pesquisas e aplicação de metodologias, reforça-se a credibilidade e assertividade da relação positiva entre bibliotecas escolares e a evolução acadêmica dos estudantes (Barrett, 2010).

Com a tendência de disponibilização de catálogos de bibliotecas escolares na Web, destaca-se a importância em desenvolver recursos e funcionalidades que facilitem aos estudantes encontrar os materiais desejados no acervo e estimular a utilização da biblioteca. Normalmente as ferramentas de gestão utilizadas em bibliotecas escolares são as mesmas presentes em bibliotecas públicas, universitárias ou corporativas, permitindo diversas formas de controle de circulação e busca, porém com interface não atrativa para buscas dos usuários. Desta forma, faz-se necessário analisar recursos desejáveis em uma ferramenta para gestão de bibliotecas escolares, agregando funcionalidades que favoreçam a atividade do bibliotecário e que sejam atrativas aos estudantes.

> A biblioteca infantil é um ambiente que possui características próprias e sua comunicação visual merece atenção especial: a busca de um sistema de sinalização que utilize recurso de linguagem visual visa não só a estética, mas principalmente a facilidade de uso do seu ambiente, o que proporciona uma melhor interação entre o usuário e a informação (Pinheiro & Sachetti, 2004, p.4).

Além da organização do acervo, observa-se que:

> [...] o ambiente da biblioteca, de uma unidade escolar, precisa estar de acordo com a faixa etária do aluno que o frequenta, de forma que as crianças possam sentir-se atraídas pelo local e sintam prazer em visita-lo. Por isso, a biblioteca necessita de uma classificação acessível à criança, além de ter um espaço agradável, divertido, bem colorido, que chame a atenção dos frequentadores (Pinheiro, 2009, p. 166).

Desta forma,

> [...] a cor deve ser sempre bem destacada para que possa chamar a atenção do usuário e deve ser tratada em conjunto com todo o espaço físico, mobiliário e equipamentos da biblioteca no sentido de buscar um melhor aspecto visual de todo o ambiente (Pinheiro & Sachetti, 2004, p.5).

Expandindo o pensamento das autoras ao ambiente virtual, entende-se que a aplicação da organização dos acervos bibliográficos por meio de cores e imagens deve estender-se aos catálogos para consulta na Web, facilitando a identificação e localização dos recursos existentes. Este pensamento é corroborado por Hillesheim e Fachin (2000) ao incluírem os registros do computador na utilização de sistemas de cores. De acordo com Breeding (2014), bibliotecas escolares possuem necessidades de automação específicas. A presença de elementos gráficos é constante na Web, com imagens e recursos multimídia dando suporte às informações textuais. No contexto da biblioteca escolar, além das capas das publicações, um catálogo online deve contar com recursos iconográficos, tanto para expor as opções presentes em um acervo, como para estimular o conhecimento e a leitura por parte dos estudantes.

2. Método da pesquisa

O método de pesquisa empregado foi a realização de análise de OPACs (Online Public Access Catalog, Catálogo Público para Acesso Online, tradução nossa) de bibliotecas estrangeiras que utilizam sistemas de gestão de acervos com foco no público infanto-juvenil, observando as funcionalidades presentes e as formas de apresentação dos resultados de pesquisa. A partir da identificação destes elementos foi possível estabelecer critérios de funcionalidades desejadas em um sistema integrado de bibliotecas, com foco no ambiente escolar, que reúna as necessidades tradicionais das unidades de informação como catalogação, indexação e circulação, aliado aos elementos visuais que facilitem a descoberta e utilização dos recursos existentes nos acervos no ambiente da Web.

A seleção das ferramentas avaliadas foi retirada do relatório elaborado por Marshall Breeding, na edição de 2014. Este relatório, publicado anualmente, apresenta os principais sistemas para bibliotecas do mundo, com destaque do mercado norte-americano, relacionando instituições onde estão implantadas. Neste documento foram identificadas as cinco ferramentas mais utilizadas em bibliotecas escolares.

Também foi realizada revisão de literatura visando identificar artigos que discutem a utilização de atributos iconográficos (imagens e cores) aos registros bibliográficos para auxiliar na identificação dos recursos, tanto por sua temática como na distribuição dos itens por faixas etárias, de acordo com o nível de letramento dos usuários. Textos sobre a importância da biblioteca escolar nas atividades pedagógicas também foram consultados.

3. Resultados

Devido a carência no Brasil da oferta de sistemas que ofereçam interface de busca que privilegiem o público infanto-juvenil, optou-se por pesquisar o mercado externo, com o intuito de identificar as soluções existentes, o alcance das ferramentas e a presença de elementos descritivos e iconográficos diferenciados, voltados ao atendimento de demandas específicas inerentes ao público de bibliotecas escolares. Ao analisar

o documento Library Systems Report, editado por Marshall Breeding em 2014, foram identificadas as cinco ferramentas mais utilizadas por bibliotecas escolares da Europa e Estados Unidos, que, juntas, atendem mais de 86.000 instituições. Alguns sítios que utilizam estas ferramentas foram visitados, com o intuito de identificar os recursos disponibilizados aos usuários.

Apesar de serem utilizados por diversas escolas, observou-se baixa presença de catálogos online na Web, com a utilização dos recursos limitados ao espaço da biblioteca. Nem sempre o sítio da instituição apresentava área ou descrição da unidade de informação e, ainda em menor ocorrência, ofereciam a possibilidade de consulta ao acervo. Desta forma, acredita-se que os recursos online ainda não são plenamente utilizados pelas bibliotecas escolares e seu alcance mostra-se restrito à aplicação presencial, sem explorar as possibilidades de emprego na forma virtual.

Dentre os sítios das instituições consultadas foram identificadas as seguintes características nas interfaces de busca do catálogo online:

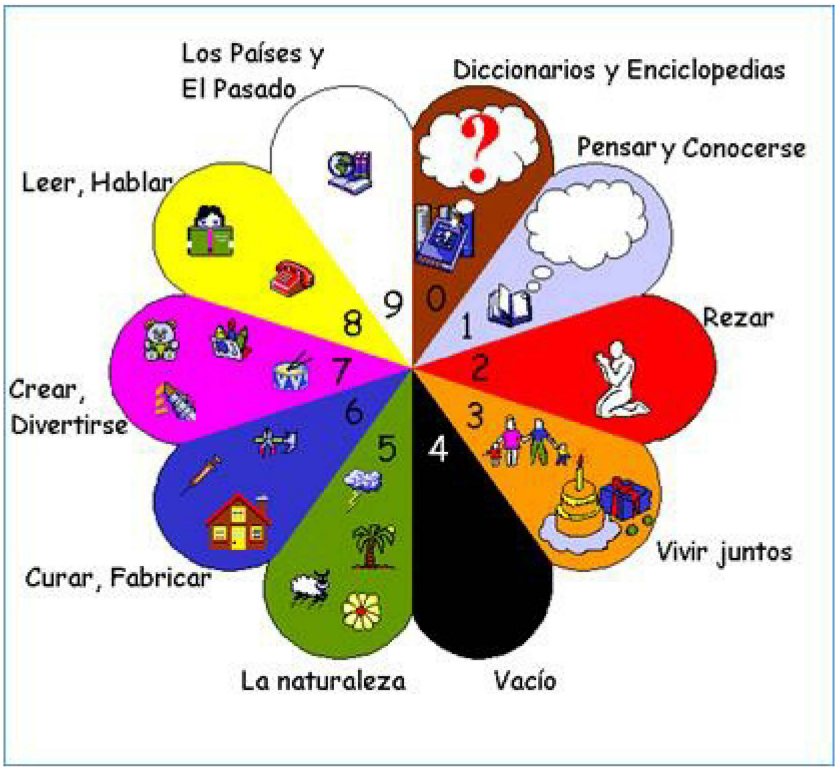
- Distribuição dos temas em categorias;
- Predominância de criação das categorias divididas por áreas do conhecimento, de acordo com os sistemas de classificação;
- Utilização de imagens e cores na identificação das categorias;
- Possibilidade de navegação em nível, por subcategorias;
- Visualização dos registros por meio de capas alinhadas (mesa de luz), com informações complementares somente ao entrar nos detalhes dos registros;
- Possibilidade de customização da interface, incluindo logotipo e imagens da instituição.

A organização dos acervos ocorre com a descrição e distribuição das fontes bibliográficas por assuntos. Esta atividade é, comumente, orientada pela aplicação de tabelas de classificação como a CDD (Classificação Decimal de Dewey) ou a CDU (Classificação Decimal Universal), com a utilização de áreas e subáreas do conhecimento. Segundo Leite (2001, p.18 apud Pinheiro & Sachetti, 2009, p.5), "as atuais classificações parecem ser de difícil entendimento para o público infantil". Para tanto, o autor recomenda a aplicação de cores e imagens que permitam a identificação das temáticas dos recursos bibliográficos por parte dos usuários. O emprego de cores para simbolizar assuntos é uma prática usual observada em bibliotecas escolares, além das universitárias e corporativas. Para Pinheiro (2009), esta metodologia favorece a recuperação das informações no ambiente escolar ao construir um elo entre a linguagem visual e a localização dos itens nas estantes, identificados por meio das cores que representam os assuntos. Segundo Pinheiro e Sachetti (2004, p. 6), "a classificação por cores facilita o encontro da obra desejada, pois, as cores são uma das primeiras linguagens que a criança aprende quando pequena. Neste sentido fica mais fácil sua busca".

Ao aplicar cores na distribuição dos assuntos existentes é favorecida a apropriação dos recursos por parte dos usuários, agrupando as temáticas nas estantes. Ao empregar este recurso no catálogo online, a biblioteca padroniza suas ações na descrição temática do acervo, realizando a reunião dos recursos por meio de categorias, subcategorias e assuntos, facilitando a navegação no ambiente virtual.

Foi observado que, em geral, a distribuição das categorias dos sítios visitados seguia padronização adotada na tabela de classificação CDU, com a distribuição dos temas em dez categorias. A partir desta premissa, tomou-se como referência o exemplo de categorias utilizado pelo Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), denominado como "Margarida", identificado na Figura 1.

Figura 1: CDU distribuída em Margarida



Fonte: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)

Neste modelo, os assuntos das classes são divididos em dez categorias, sinalizadas por cores e imagens. Na Tabela 1 é possível comparar as classes da CDU e a proposta da distribuição por cores do INTEF.

Tabela 1: Comparativo entre a CDU e categorias

Classe	CDU	Categorias para escolas	Cor
0	Generalidades. Ciência. Conhecimento etc.	Dicionários e enciclopédias	Marrom
1	Filosofia. Psicologia	Pensar e Conhecer	Lilás
2	Religião. Teologia	Rezar	Vermelho
3	Ciências sociais. Direito. Administração etc.	Viver juntos	Laranja
4	Vaga	Vazio	Preto
	Matemática e ciências		

	naturais		
6	Ciências aplicadas. Medicina. Tecnologia	Curar. Fabricar	Azul
7	Arte. Belas Artes. Recreação. Diversão e Esporte	Criar. Divertir	Rosa
8	Linguagem. Linguística. Literatura	Ler e falar	Amarelo
9	Geografia. Biografia. História	Os países e o passado	Branco

Ao observar a proposta de distribuição da CDU com cores e imagens e pensando na visualização destes recursos no catálogo na Web, nota-se que a descrição das categorias foi simplificada, com adoção de termos familiares e acessíveis ao público infanto-juvenil. Ao invés de utilizar uma imagem única, diversos componentes foram empregados para descrever visualmente o entendimento compreendido pelas categorias. Temos, assim, a presença de diversos elementos iconográficos representando uma área temática, buscando facilitar a compreensão por parte de crianças e jovens e permitir uma busca por meio de recursos gráficos.

4. Discussão

A adoção de cores visa facilitar a identificação dos assuntos no espaço físico da biblioteca, com inclusão destes atributos nas etiquetas de sinalização. Ao expandir a aplicação de cores ao ambiente virtual, a biblioteca padroniza o tratamento temático do acervo, transmitindo familiaridade aos usuários.

Ao analisar demais recursos presentes em sítios da Web, também se mostram úteis as seguintes funcionalidades em um terminal de consulta para bibliotecas escolares:

- Auto completar: ao digitar uma palavra (ou parte dela) na caixa de busca, ter a opção de visualizar a presença dos termos presentes no acervo. Esta funcionalidade facilita a identificação dos registros da coleção mostrando alternativas de recuperação;
- Possibilidade de recuperação dos registros por meio de digitação de palavras em caixa de busca ou por meio de navegação por categorias;
- Bibliotecário ter autonomia para incluir ou modificar imagens/ícones e descrição das categorias, com possibilidade de navegação entre os níveis. Esta flexibilidade permite que a apresentação do acervo seja realizada de acordo com o interesse da biblioteca, ressaltando as áreas de destaque do acervo, em consonância com a linha pedagógica da instituição;
- Flexibilidade para definição das categorias, permitindo que a biblioteca altere os temas existentes, de acordo com o uso de seu acervo;
- Divulgar as obras mais emprestadas (no geral) e de acordo com a faixa etária do estudante;
- Utilizar cores para identificar a faixa etária dos estudantes;
- Divulgar as últimas aquisições de forma dinâmica, apresentando as publicações recebidas ou adquiridas.

Evidentemente outras funcionalidades são interessantes e contribuem para o incremento de um catálogo online, porém, para este estudo, estes foram os pontos analisados. A totalidade do conjunto de

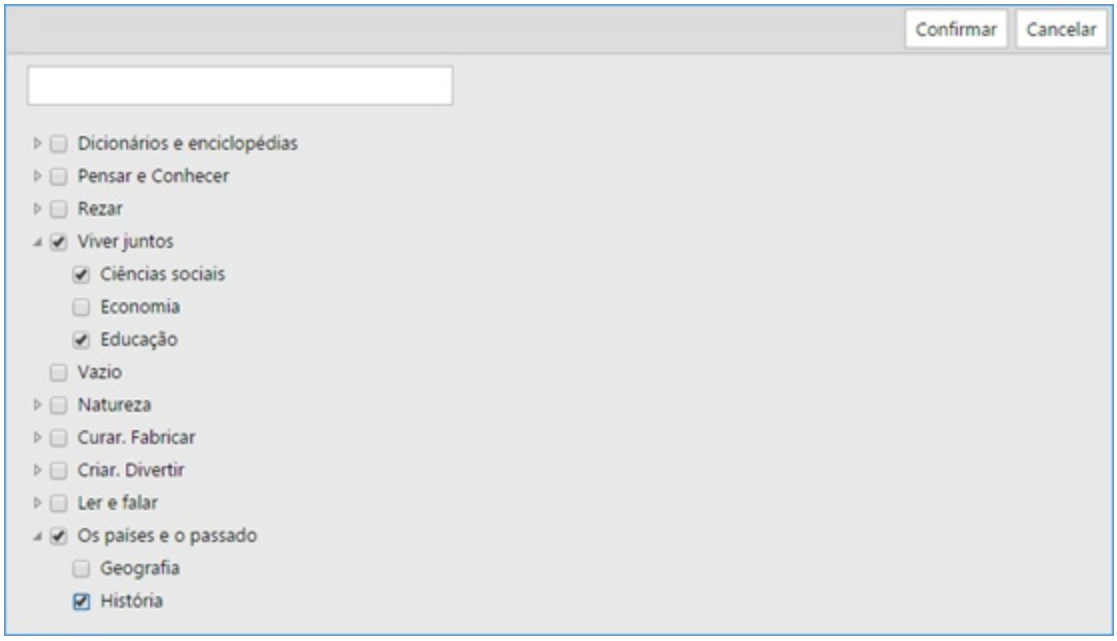
catálogo online, porém, para este estudo, estes foram os pontos analisados. A totalidade do conjunto de requisitos identificados não foi encontrada em nenhuma biblioteca cujos sítios foram consultados.

A partir deste estudo foram consideradas as funcionalidades de inclusão de categorias utilizando ícones e cores para embasar a criação de protótipo de sistema específico para aplicação em bibliotecas escolares, com operação em nuvem. Com foco no incremento de funcionalidade deste software, a partir dos exemplos observados e das funcionalidades desejadas, foi sugerida a criação de estrutura que permitisse uma descrição temática por:

- Categorias: agrupamento de grandes áreas. Um registro pode ser vinculado a uma ou mais categorias, sem a necessidade de incluir subcategorias ou assuntos nos registros;
- Sub-categorias: temas que são vinculados a uma única categoria, sem necessidade de inclusão de assunto. Ao incluir uma subcategoria, a categoria à qual está vinculada é preenchida de forma automática;
- Assuntos: inclusão de diversos assuntos que podem ou não estar associados a categorias e sub-categorias. Caso o assunto esteja vinculado a uma categoria ou sub-categoria, ao seleciona-lo no momento da indexação, estes dados serão incluídos no registro de forma automática;
- Garantir que as informações de cor serão repassadas às etiquetas, facilitando a identificação dos recursos físicos existentes na biblioteca;
- Agregar ao registro identificação de cores de acordo com a faixa etária do usuário. Além do uso de cores para definição de temática, também é possível inclui-las para identificar os graus de letramento ou aprendizado;
- Possuir sinalização para divulgar os registros recém cadastrados para visualização dinâmica como últimas aquisições;
- Sinalizar os registros mais emprestados, como forma de divulgação do acervo.

Partindo das premissas identificadas, uma sugestão para inclusão de categorias nos registros bibliográficos, de forma independente do assunto ou número de classificação adotado, pode ser visualizada na Figura 2.

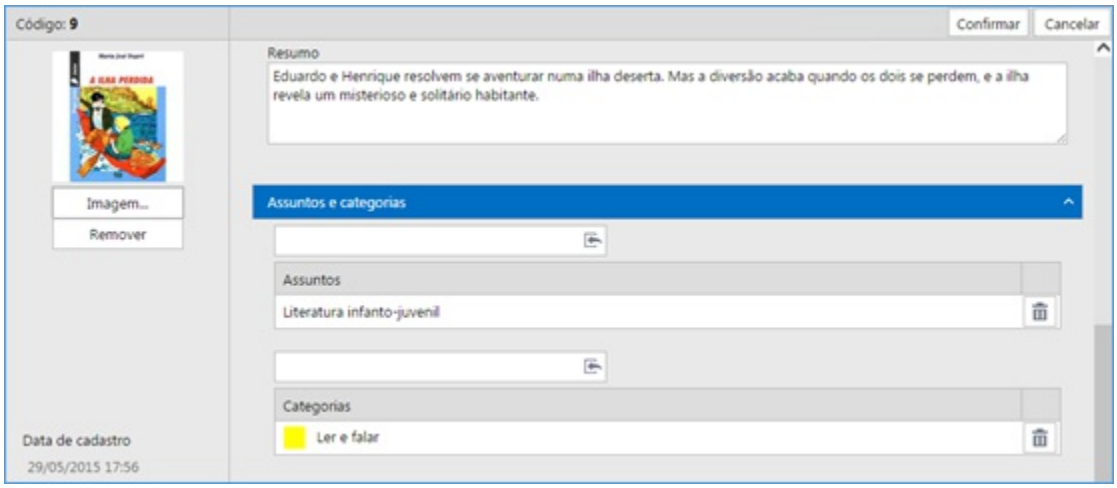
Figura 2: Inclusão de categorias e subcategorias



Nesta imagem é possível pesquisar e visualizar as dez categorias existentes, dando autonomia ao bibliotecário para renomeá-las, de acordo com seu interesse. Além disso, também é possível incluir inúmeras subcategorias às categorias existentes, com navegação ocorrendo ao expandir os nós da árvore. Uma subcategoria não pode ser criada sem que esteja vinculada a uma categoria.

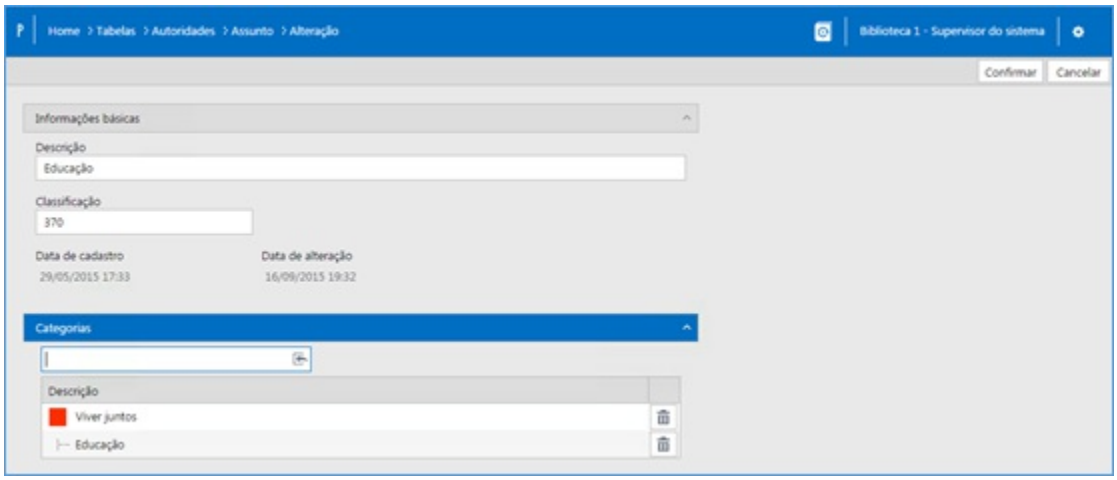
visualizando a(s) cor(es) correspondente(s); a estrutura em segundo nível das subcategorias e agregar assuntos, que por sua vez, também podem ser vinculados a categorias (Figura 3).

Figura 3: Indexação de registro com categoria, subcategoria e assuntos



Ao selecionar os temas que representam um registro, o bibliotecário permite ao usuário a identificação por meio de todos os elementos temáticos (categorias, subcategorias e assuntos), já identificando a cor que será adotada na etiqueta de sinalização da obra (Figura 4). A inclusão de categorias e subcategorias pode ser realizada por busca ou por navegação em árvore. A seleção dos assuntos é feita mediante busca no vocabulário controlado. A natureza da indexação é identificada, facilitando a visualização dos temas relacionados, com a possibilidade de excluir assuntos, categorias e subcategorias. A quantidade de termos e temas que podem ser incluídos aos registros bibliográficos é ilimitada.

Figura 4: Assunto com Categoria e Subcategoria vinculadas



Ao permitir o agrupamento de registros bibliográficos por meio de categorias, o bibliotecário poderá contar com outra possibilidade de descrição temática do acervo, realizando a organização e distribuição dos recursos existentes no catálogo online, de forma automática, com a descoberta das obras ocorrendo por meio de navegação orientada, de acordo com o interesse do usuário. A vinculação de imagens ou ícones fica restrita às categorias.

No momento de visualização no catálogo online, as categorias, com suas imagens e cores, podem ser selecionadas (Figura 5), direcionando o usuário para a visualização das obras que correspondem ao seu tema de interesse, já permitindo a visualização das capas das publicações. As categorias não são os assuntos, porém permitem a reunião dos registros. A pesquisa textual é limitada aos assuntos e demais metadados descritivos. Desta forma, ao selecionar diversas categorias, o recurso bibliográfico poderá ser consultado por

todas elas, com a busca ocorrendo também por meio de digitação de dados como título, autores ou assuntos. Esta funcionalidade permite exposição do acervo e amplia as possibilidades de localização da obra, além de favorecer sua descoberta e utilização.

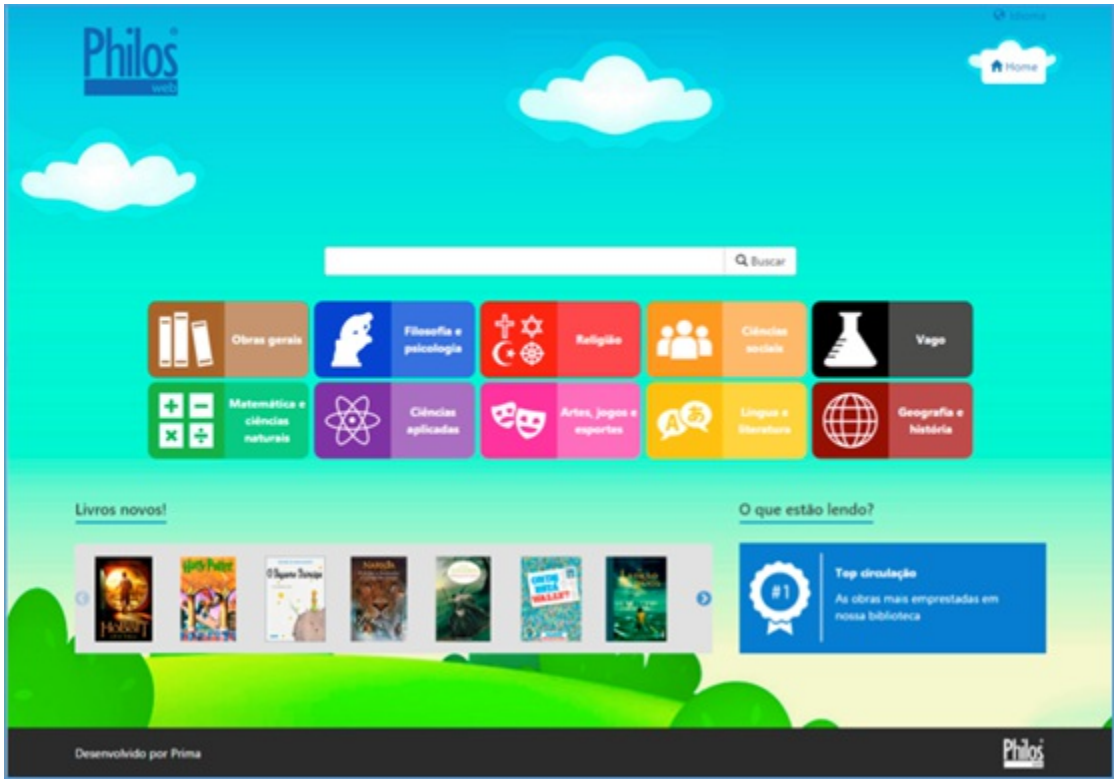
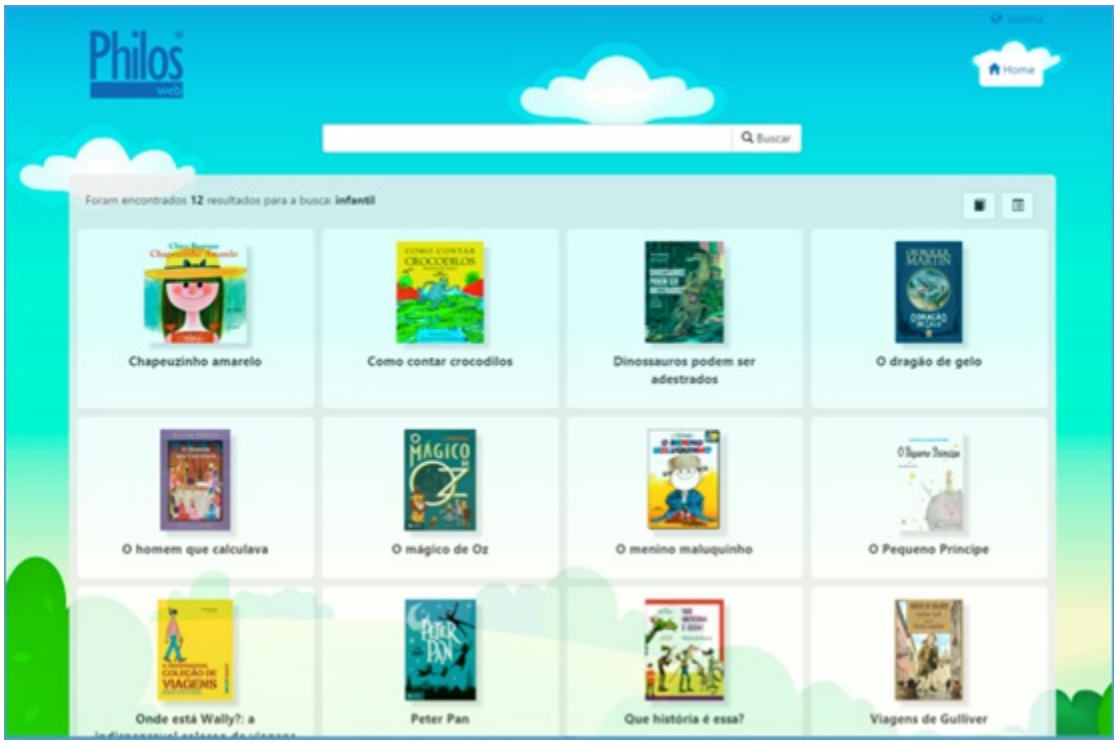


Figura 5: Visualização das categorias no catálogo online

Analisando a Figura 5, na parte superior da tela possui espaço para inclusão de logotipo e nome da instituição que, juntamente com a imagem de fundo empregada, contribui com a preservação da identidade visual adotada pela instituição. Na parte central da tela são apresentadas as categorias, com suas imagens e cores correspondentes. É importante que a ferramenta permita customização de cores, imagens e categorias, que podem ser alteradas de acordo com a necessidade descritiva da biblioteca. Na parte inferior, são apresentadas as últimas aquisições, visualizando imagens das capas das obras. Ao lado, é disposto um botão que permite consultar os itens mais emprestados do acervo, novamente apresentando os resultados em formato de mesa de luz (Figura 6), ou seja, distribuindo as imagens das capas das obras. Caso um registro bibliográfico não possua uma capa (imagem de referência), recomenda-se que seja adotada uma imagem padrão que tenha preenchimento automático de autoria e título do recurso. Desta forma, mesmo aqueles títulos que não possuem uma imagem vinculada terão representação iconográfica no catálogo online.

Ao classificar as obras presentes em um acervo na forma tradicional, o bibliotecário realiza a distribuição do mesmo em áreas do conhecimento, cabendo ao usuário realizar buscas para identificar os itens de seu interesse. Estas buscas exigem a digitação de termos, que podem estar contidos em campos como autor, título, assunto etc. Ao exigir que o esforço de busca fique concentrado no usuário, com o sistema respondendo às palavras pesquisadas, diminui-se a chance de descoberta de obras sem que ocorra uma orientação (professores, bibliotecários, pais etc.) para identificação das mesmas, diminuindo a visibilidade do acervo. Ao distribuir os recursos por categorias, a biblioteca favorece a localização de itens que poderiam passar desapercebidos por estudantes, permitindo que o ato de percorrer uma estante seja realizado de forma virtual, pelo catálogo online. A utilização de imagens e ícones para representar temas favorece a compreensão de jovens leitores, permitindo que, mesmo estudantes em fases iniciais de letramento, tenham condições de descobrir e visualizar as obras presentes nos acervos. A aplicação de cores e imagens também estimula o aprendizado ao agregar características lúdicas à biblioteca, estimulando a leitura e apropriação do espaço.

Figura 6: Visualização das capas (mesa de luz)



Como nos demais sistemas integrados, um software para bibliotecas escolares deve ser aderente aos principais padrões descritivos como o AACR2 (Código de Catalogação Anglo-Americano, 2ª Edição) e o MARC (Machine-Readable Cataloging). Ao adotar padrões internacionais para representação descritiva, a biblioteca pode utilizar-se de registros bibliográficos dispostos em projetos colaborativos, tanto no Brasil quanto no exterior. A aderência aos padrões não deve, contudo, proporcionar complexidade na representação descritiva, permitindo uma catalogação correta e enxuta, com elementos suficientes para a descoberta e recuperação dos itens presentes nos acervos. Seria interessante poder contar com elementos ricos (capas, resumos etc.) no processo de importação de registros, contudo estes elementos não estão presentes nos padrões ISO2709 ou Z39.50, ficando sua disponibilidade dependente de integrações com sistemas que possuam e compartilhem estes dados em sintonia com os metadados descritivos. A utilização de capas das obras catalogadas faz-se necessária como um elemento identificador dos recursos disponíveis, promovendo o reconhecimento visual da publicação existente, além de aguçar o interesse pela leitura ao contar com elementos gráficos que embasam o lúdico na criança.

Evidentemente esta solução deve ser compatível com dispositivos móveis, como smartphones e tablets, favorecendo a realização de consultas, cadastro e operações de empréstimo de forma ágil, dando liberdade ao bibliotecário de consultar e realizar alterações fora do espaço da biblioteca, como em salas de aula ou salas de leitura. Ao usuário esta mobilidade permite a consulta ao acervo ocorra em diversos locais, realizando buscas e identificação as obras desejadas em atividades coletivas na sala de aula, ou em família. Assim, a aplicação deve ser responsivo, com a tela adequando-se ao tamanho do dispositivo pelo qual o catálogo é acessado, distribuindo os ícones e informações de forma dinâmica, em colunas ou linhas (Figuras 7 e 8).

Figura 7: Distribuição do conteúdo de acordo com o tamanho da tela (2 colunas)



Figura 8: Distribuição do conteúdo de acordo com o tamanho da tela (1 coluna)



5. Considerações Finais

A partir deste estudo foi possível estipular funcionalidades desejadas a sistema integrado para bibliotecas escolares, possibilitando recursos tecnológicos, interativos e funcionais específicos para atender as demandas deste segmento. Embora o emprego do catálogo online na Web ainda não seja uma prática frequente nas escolas, observa-se que, mesmo que sejam utilizados somente no ambiente das instituições, uma ferramenta desta natureza auxilia o trabalho do bibliotecário na organização e utilização do acervo existente na instituição.

Devido a ausência de ferramenta apropriada no Brasil e as dificuldades para contratação de um sistema estrangeiro, procurou-se identificar procedimentos recorrentes nos cinco maiores sistemas para bibliotecas escolares dos Estados Unidos e Europa com o intuito de criação de protótipo que possa ser oferecido no Brasil. Esta iniciativa foi motivada pela demanda de sistema específico para bibliotecas escolares, em virtude da Lei no. 12.244, de 24 de maio de 2010, que institui que, até 2020, toda instituição de ensino deve contar com uma biblioteca escolar como instrumento de suporte a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Na ausência de uma ferramenta específica e de acordo com as demandas desejadas à organização destes acervos, buscou-se o desenvolvimento de solução que propiciasse, além das funcionalidades necessárias à representação descritiva, aspectos que favorecessem a indexação, replicando a distribuição dos temas em categorias, atreladas a atributos de cores e imagens. Ao permitir a inclusão destes elementos de descrição temática e expandindo-os ao catálogo online, a proposta do sistema apresenta metodologia inovadora, ao reunir em um único produto as funcionalidades técnicas e a organização lúdica, tanto para o acervo físico, como para a consulta e utilização dos recursos em ambiente virtual.

Referências

Barrett, L. (2010). Effective school libraries: evidence of impact on student achievement. School Librarian, Swindon, UK, v.58, n.3, p.136-139. Disponível em: http://www.stratfordcollege.ie/content/files/sla-effective-school-libraries.pdf. Acesso em: 30 mar. 2015.

Breeding, M. (2014). Library Systems Report 2014: Competition and strategic cooperation. Disponível em: <http://americanlibrariesmagazine.org/2014/04/15/library-systems-report-2014/>. Acesso em: 17 dez. 2014.

Hillesheim, A. I. & Fachin, G. R. B. (2000). Biblioteca escolar: relato de experiência. Revista ABC, Florianópolis, v.5, n.5, p.90-103. Disponível em: < http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/349> Acesso em: 23 mar.2015.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (200?). CDU simplificada: Señalización de la biblioteca y Organización por la CDU. Disponível em: <http://almez.pntic.mec.es/~cgalle2/pagina_nueva_8.htm>. Acesso em: 16 dez. 2014.

Pinheiro, M. I. S. (2009). Classificação em cores: uma metodologia inovadora na organização das bibliotecas escolares do município de Rondonópolis-MT. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.7, n.1, p. 163-179, jul./dez. Disponível em: < http://143.106.108.14/seer/ojs/include/getdoc.php?id=699&article=239&mode=pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

Pinheiro, M. I. S. & Sachetti, V. F. P. (2004). Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis, Seminário Biblioteca Escolar: Espaço de Ação Pedagógica, 3., Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/319.pdf>. Acesso em: 23 mar 2015.

Soares, G. C. & Nascimento, G. B. (2007). Biblioteca escolar: (re) pensando o seu papel na formação de leitores no contexto educacional. Biblionline, João Pessoa, v. 3, n. 2, p.1-5. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/1919>. Acesso em: 01 fev. 2015.

Atividades de ensino dos atos de leitura com crianças em risco social

Adriana Naomi Fukushima da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista

Dagoberto Buim Arena

Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista

Resumo:

O tema da pesquisa teve por objetivo analisar as atividades de ensino dos atos de leitura realizadas por um professor do terceiro ano do ensino fundamental em uma sala de aula com alunos em risco social. Os dados foram gerados e coletados por meio de uma pesquisa em 2012, do tipo etnográfico, em dois processos simultâneos e integrados: 1) levantamento bibliográfico e 2) coleta e geração de dados feita por meio de análise de semanários do docente, observação de aulas e entrevista com o professor. A partir da análise dos dados foi possível verificar situações de ensino em que eram desenvolvidos procedimentos didáticos de ensino de leitura como a previsão de acontecimentos, levantamento de hipóteses, relações entre conhecimentos interdisciplinares, discussão sobre palavras com sentidos pouco usuais, e ampliação do acervo cultural e apreciação estética com leitura de poemas. Entretanto, o professor ainda destacava a vocalização de enunciados como fundamento básico de aprendizagem e avaliação. Além disso, foi possível observar que as crianças criaram o conceito de que saber ler é saber vocalizar com entonação e fluência os enunciados. Quando a intenção docente não era a de ensinar os atos de leitura, mas a de promover a discussão do conteúdo, ele realizava a transmissão vocal de um texto, isto é, a leitura oral, com ênfase em expressividade e entonação. Ensinava, deste modo, os traços de uma transmissão vocal de algo já lido por ele, mas não do ato de ler. De modo geral, é possível concluir que os procedimentos didáticos utilizados pelo professor criaram situações de interesse para as crianças marginalizadas socialmente, mas a ênfase no ato de ler como um ato de produção sonora ainda disputava espaço no processo de ensino com os procedimentos de abordagem do texto por meio da intenção de a ele atribuir sentidos.

Palavras-chave: leitura; Ensino dos atos de leitura; Ensino Fundamental

Abstract:

The research theme aimed to analyze the teaching activities of reading acts developed by a teacher in the third grade of elementary school in a classroom with students at-risk. The data was generated and collected through a survey in 2012, the ethnographic research, in two simultaneous and integrated processes: 1) bibliographical survey and 2) collection and generation of data made by the teaching weekly analysis, classroom observation and interview with the teacher. From the analysis of the data was verified teaching situations in which they were developed reading teaching procedures as predicting events, raise hypotheses, relations between interdisciplinary knowledge, discussion of words with unusual way, and expansion of cultural heritage and aesthetic appreciation with poetry readings. However, the professor also emphasized the voicing set out as a basic foundation of learning and assessment. In addition, it was observed that the

children created the concept that to read is to know vocalize with intonation and fluency utterances. When the teacher did not intend to teach the acts of reading, but to promote the content of the discussion, he performed the vocal transmission of a text, that is, oral reading, with an emphasis on expression and intonation. Taught in this way, the features of a voice in something already read for him, but not the act of reading. Overall, we conclude that the didactic procedures used by the teacher created situations of interest to children socially marginalized, but the emphasis on the act of reading as a sound production act still disputed space in the teaching process with approach procedures the text by the intention to give him directions.

Keywords: Reading; Teaching of the acts of reading; Elementary School

Existem diversos atos que devem ser ensinados no ensino fundamental, dentre os quais se pode destacar o ensino dos atos de leitura. Documentos legais evidenciam a necessidade de assegurar a alfabetização e o domínio pela leitura nesse período de escolarização, colocando metas para a alfabetização até os oito anos, ou seja, aproximadamente, até o terceiro ano do ensino fundamental. Entre os documentos é possível destacar: lei 9496/97 que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional." (BRASIL, 1996, p. 1); resolução CNE/CEB nº 7/ 2010 que "Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos" (BRASIL, 2010, p. 1); lei 10172/2001 que "Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências" (BRASIL, 2001, p. 1) referente ao decênio de 2001 a 2011 e a lei 13.005 que também prova o "Plano Nacional de Educação e dá outras providencias" (BRASIL, 2014, p. 1), mas para o decênio de 2014 a 2024.

1. A escola e a cultura mais elaborada

Os problemas sociais tem sido um dos fatores que determinan a marginalização de determinados grupos sociais. O ensino fundamental, conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), deve ser obrigatório e oferecido gratuitamente. Assim, todas as crianças devem ser inseridas nas instituições de ensino, independetemente da condição social na qual se situam. Poppovic (1979) afirma que parece evidente que a solução de problemas sociais e politicos necessitem ser resolvidos por meios sociais e políticos, mas a solução de problemas apenas pela educação é reconhecida como proposta inaceitável economica e sociologicamente. Apesar disso, ainda que se saiba que a educação não é o único meio para a resolução desses problemas, deve-se aceitar que a educação é um instrumento que pode contribuir.

Sabe-se que a escola deve ser o ambiente por onde circula a cultura mais elaborada. Para isto, o professor pode ser mediador de modo a levar em onsideração as características das crianças, seus conhecimentos e o contexto social a que pertencem. Assim, é importante

> [...] refletir sobre quem é a criança, sobre como se dá seu processo de desenvolvimento, ter clareza sobre as forças que impulsionam esse desenvolvimento, e, a partir daí, refletir sobre seu papel no processo de ajudar o crescimento e desenvolvimento da criança. Não é papel do educador vigiar, cuidar, controlar, fazer pela criança, mas propor atividades atraentes, por a criança em condições de agir, ser companheiro nas brincadeira, estabelecer uma relação de carinho e cumplicidade com a criança. (Mello, 2002, p. 33)

Portanto, o professor não pode ser o adulto que chega à escola sem valorizar o outro. Ele deve conhecer as crianças, valorizar sua cultura, participar de seus atos, interagir em situações variadas, levar em consideração os conhecimentos das crianças que, mesmo em risco social, apresentam conhecimentos do contexto social em que vivem e que merecem ser valorizados.

Além de ser um ambiente da cultura mais elaborada, a escola promove o ensino humanizador e, para o processo de humanização,

> [...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao se humano, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstancia, mas de fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 1994 apud Mello; Faria, 2010, p. 56)

Assim, o ambiente escolar tornar-se-á um dos ambientes fontes dessa cultura mais elaborada porque cria condições e permite desenvolver as crianças em todos os aspectos, por ensinar as diversas formas de linguagens para que tenham oportunidades para ampliar seus conhecimentos e se humanizar. Entre os atos com linguagens que podem ser ensinados, destaca-se a leitura, que assume papel fundamental no acesso a diferentes culturas e conhecimentos.

Este trabalho objetiva analisar as atividades de ensino dos atos de leitura realizadas por um professor do terceiro ano do ensino fundamental em uma sala de aula com alunos em risco social. Para isso apresentam-se discussões referentes à temática da leitura em diálogo com os dados gerados e coletados em uma pesquisa realizada no ano de 2012 na cidade de Marília/SP.

Apoiada nos princípios de tipo etnográfico, a pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira consistiu no levantamento teórico sobre o tema leitura, atos de leitura e avaliação dos atos de leitura. A segunda etapa foi dedicada à coleta e geração dos dados. Essa segunda etapa se dividiu em três momentos: leitura dos documentos (semanário e Projeto Político Pedagógico), observação na sala de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e entrevista com o professor da sala observada. Os dados gerados e coletados foram analisados com base no referencial teórico estudado.

A leitura dos documentos centrou-se nos semanários que são documentos que registram o planejamento do trabalho semanal dos professores, analisados semanalmente pela coordenação da escola, e no Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento no qual se concentram as orientações de execução. As observações tiveram como objetivo verificar e compreender os procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor, coletar questionamentos, diálogos e conversas entre os alunos e o professor, e compreender os procedimentos didáticos sobre o ensino de atos de leitura. Para gerar os dados desta etapa, as observações foram realizadas no período da tarde, das 12 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos, totalizando cinco horas por dia, em um período de nove dias, durante três meses em uma escola localizada no bairro periférico da zona oeste da cidade de Marília/SP. Essas observações foram feitas uma vez por semana, em dias alternados, não restritos às aulas de português, porque parte-se do princípio de que a leitura não é específica a esta disciplina, mas está presente em todas elas. A observação na sala de aula permitiu acompanhar situações de atos de leitura e a forma como são ensinados aos alunos. Foi desenvolvida entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista com um roteiro que permitisse que novas questões fossem formuladas de acordo com o desenrolar da conversa com o professor da sala observada. Dessa forma, informações mais subjetivas a respeito da concepção de leitura do professor foram obtidas. Os dados gerados e coletados foram analisados e divididos por eixos temáticos. Neste trabalho apresenta-se um recorte desses dados.

2. O ensino dos atos de leitura no ambiente escolar com crianças marginalizadas socialmente

Foi possível verificar quatro situações nas quais o professor tinha a intenção explícita de ensinar às crianças os atos de leitura: as avaliações da disciplina Matemática, Momento Leitura, as Rodas de leitura, e a leitura de poemas.

Nas avaliações da disciplina de Matemática ocorreram situações em que a criança vocalizou diversas vezes o enunciado, mesmo em uma situação individual, na tentativa de compreendê-lo. As situações

observadas revelam que o professor ensina atos, supostamente de leitura, que impedem a criança de aprender atos orientados para a compreensão dos enunciados, porque a ensina a extrair os sons das marcas gráficas, a converter o escrito para o oral e a não negociar os sentidos. Em vez de realizar essa prática constante de oralizar o escrito sem atribuir sentido, o professor poderia trabalhar com situações que as crianças possam expressar o que leram e compreenderam. (Colomer; Camps, 2002).

Os Momentos Leitura, atividade em que aluno tinha a oportunidade de selecionar um livro e fazer a leitura individual, tinham a intenção de contribuir para a formação do leitor, porque se tratavam de momentos em que as crianças tinham a oportunidade de aprender os atos de leitura. Embora não fosse realizada com a frequência que estava no semanário, o professor compreendia que era de extrema importância, porque se tratava de um momento que estava constantemente registrado. Provavelmente entendia essa importância, porque, em cursos de formação na esfera da municipalidade, os formadores evidenciam o ensino de estratégias de leitura, principalmente as analisadas por Girotto e Souza (2010), tais como as conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.

Na situação observada, o professor buscava utilizar estratégias, fazendo constantes perguntas e conexões, porém, quando tentava ensinar às crianças os atos de leitura, acabava voltando ao método tradicional de decodificação. Considera-se que as perguntas contribuem para a compreensão e para a provocação da necessidade da leitura porque, na formulação de perguntas e hipóteses, o leitor tem o interesse em verificar se as hipóteses serão ou não concretizadas e de negociar os sentidos dos enunciados. Portanto, o professor pode explorar essas situações sem recorrer às técnicas tradicionais de vocalização do texto.

Nas Rodas de Leitura, atividades nas quais o professor fazia leitura de determinadas histórias, constantemente registradas no semanário, ele tinha a intenção de realizar diversas situações para ensinar os atos de leitura, porém na prática isso não ocorria porque, assim como nos Momentos Leitura, elas não eram realizadas na mesma frequência. Se as intenções das Rodas de leitura pudessem se efetivar na prática, poderiam contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura na escola, porque o trabalho com desenvolvimento de estratégias de leitura objetiva

> [...] ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar as estratégias 'modelando-as' na sala, guiando os alunos na prática [...] proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão. (Girotto; Souza, 2010, p. 56)

Ao ensinar as crianças alguns modos de ler, o professor contribui para que elas aprendam e possam realizar autonomamente os atos de ler, aplicando estratégias e assim aprendendo a dialogar com o texto e seus sentidos. Dessa forma, foi possível constatar que o professor, quando tinha a intenção de ensinar os atos de leitura, destacava aspectos da vocalização do escrito e avaliava seus alunos por essa perspectiva. Embora buscasse recorrer com a utilização de estratégias, não conseguia desenvolvê-las plenamente, restringindo-se a questões superficiais. Além disto, em muitas das situações observadas, apenas realizava a leitura vocalizada, mesmo que os alunos tivessem acesso ao texto, o que contribuía para formar bons apenas pronunciadores.

Na leitura de poemas de escritos por Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Fernando Pessoa, Florbela Espanca e Pablo Neruda, o professor ampliou a cultura e desenvolveu a apreciação estética dos alunos, deixando marcas importantes em sua formação como leitores, tanto para o presente, quanto para o futuro. O professor também ensina um aspecto importante quando realiza locução de poemas: ensina as crianças a escutar os jogos sonoros e as construções próprias do texto escrito. Ao fazer as indagações, contribuía para que as crianças acompanhassem a leitura, fizessem previsões e conexões com outro poema lido, buscassem expressar o que o poema queria dizer e apreendessem algumas informações dos livros onde os poemas estavam localizados. Além disso, para finalizar a atividade, o professor permitiu que as crianças tivessem contato com o livro, manipulando-o e lendo alguns trechos. As crianças puderam, elas próprias, visualizar o que fora lido.

Solé (1998, p. 71) afirma que "[...] para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto.". Dessa forma, verifica-se a importância de o leitor utilizar algumas estratégias que permitam que ele possa dizer os conhecimentos que tem sobre o tema, que possa fazer perguntas que direcionem o olhar dele ao texto, que possibilitem que ele possa sintetizar o que compreendeu, entre outras. Assim, embora não seja a intenção do professor a de ensinar as crianças a utilizar essas estratégias para os atos de leitura, ele possibilita que elas delas se utilizem para que negociem os sentidos.

Quando o professor não tinha a intenção de ensinar os atos de leitura, ou seja, quando não tinha como principal objetivo ensinar as crianças a ler, mas as suas ações envolviam atos de leitura, verificaram-se situações em que ele distribuía textos que tratavam dos índios, de um projeto chamado Hoje é Dia e atividades na sala de informática.

A atividade com textos que tratavam dos índios não tinha claramente a intenção de ensinar dos atos de leitura, mas apenas um conteúdo específico. As crianças foram divididas em grupos, para que pudessem ter acesso ao material, e o professor as auxiliou na compreensão do texto e no registro dos aspectos mais importantes. Para que toda a turma pudesse também conhecer todos os textos distribuídos em cada grupo, pediu para que dissessem o que fora lido, ou seja, pediu que fizessem uma sumarização ideias dos textos. A sumarização se refere a uma das estratégias de leitura discutidas por Girotto e Souza (2010) por meio da qual se busca destacar os aspectos mais importantes do texto.

As crianças, porém, tiveram dificuldades para contar o que tinham lido e permaneciam fiéis à leitura do registro que continham os aspectos mais importantes. Em todos os momentos que tiveram a oportunidade de expressar a compreensão do texto, tiveram dificuldades, talvez por dar mais atenção à vocalização, sem se remeterem para a atribuição de sentido. Verificando o impasse, o professor mudou a metodologia e buscou fazer perguntas e relações com o conteúdo trabalhado.

Para criar sentidos ao ler, é necessário que ocorra um diálogo do leitor com o texto e com o seu autor e, nesse diálogo, o leitor deve atribuir sentido ao escrito, concordar e discordar do autor, assim "Não se trata somente de ativar um sentido presente no texto, mas também de produzir esse sentido a partir das interações entre as experiências do sujeito e o material gráfico." (Bajard, 2002, p. 38). Essas interações podem ocorrer de diversas maneiras, mas a opção escolhida pelo professor foi a de fazer perguntas para que as crianças desenvolvessem a atitude de criar objetivos ao ler.

Em todos os dias observados, o professor trabalhou com o projeto Hoje é dia. Nesse projeto, faziam-se leituras ou discorriam a respeito do que era comemorado naquele dia. Nos dias observados o professor fez a transmissão vocal – leitura em voz alta de texto já lido pelo por ele - de textos sobre William Shakespeare e o Dia da Vitória, evento da Segunda Guerra Mundial. Brevemente, apresentou dados sobre o autor William Shakespeare, mostrou livros e pediu para que lessem o nome do autor. Os alunos sentiram dificuldades em pronunciá-lo por se tratar de um nome inglês. Assim, o professor pronunciou o nome e informou que ele era famoso e perguntou quem conhecia as historias Hamlet e Romeu e Julieta. As crianças não se manifestaram, então, explicou que como Shakespeare era dramaturgo, a sua escrita era diferente das que eles conheciam, porque estava na forma de teatro. Ele fez a transmissão de um trecho do Soneto 17. Em seguida, perguntou do que se tratava a história e as crianças disseram que era sobre verão e amor. Depois disso, o professor fez a leitura de Hamlet por trechos e foi perguntando em cada trecho o que entendiam da história. O professor partiu de uma história conhecida, Romeu e Julieta, para apresentar outras histórias como Hamlet e o Soneto 17. Dessa forma, por ser restrito o conhecimento da criança, mapeou o universo cultural em que se encontram, expandindo-o.

Em uma roda da conversa iniciou-se discussões sobre o Dia da Vitória. Fez a leitura de um texto retirado da internet que trabalhava a respeito da temática. Por meio de uma conversa e de perguntas, perguntou por que a data se chamava o Dia da Vitória. As crianças não souberam dizer e então explicou que em oito de maio de 1945 acontecera o fim da segunda Guerra Mundial, e a data passou a ser o Dia da Vitória.

Ao fazer a transmissão vocal do texto, ampliou o universo cultural dos alunos e seu conhecimento histórico. Para que compreendessem o significado do Dia da Vitória, utilizou previsão, conexões, perguntas e inferências e isso contribuiu para que as crianças compreendessem o que era dito por ele. Apesar de utilizar previsão, conexões, perguntas e inferências, essas ações não eram intencionais, porque a intenção estava em compreender o conteúdo. De acordo com Bajard (2007), a transmissão vocal se refere a uma prévia leitura caso para que se possa transmitir oralmente os sentidos do texto, em vez de fixar a atenção em cada caractere ou palavra. Para fazer a transmissão vocal, o professor se apropria previamente temática e, assim, tem melhores condições de realizar esse ato.

Ao fazer a transmissão, o professor amplia o universo cultural dos alunos e seu conhecimento histórico. Para que eles compreendessem as temáticas, ele provocava previsões, conexões, perguntas e inferências e isso contribuiu para que as crianças compreendessem o que era dito por ele. Apesar de utilizar estratégias, essas ações não eram intencionais, porque a intenção estava em compreender o conteúdo. Ao utilizá-las, contribuía para que as crianças, por meio da leitura, compreendessem o escrito porque "[...] estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.". (Solé, 1998, p. 71)

Na aula de, foi feita a leitura oral - transmissão vocal - do conteúdo de um blog, apesar de os alunos terem acesso ao texto nos computadores e ao projetor; o professor fez perguntas relacionando-as com experiências já realizadas na sala de aula, como a com café. A experiência de café foi realizada na sala de aula no mesmo dia em que professor levou as crianças para a sala de informática, para consultar um blog que tinha informações sobre o café. A experimentação se baseou na apresentação das etapas do café, partindo desde o início da plantação (como é o grão antes da colheita) até o momento de moê-lo. As crianças moeram os grãos torrados para experimentar o costume rural. Quando fez uma pausa na vocalização (não a transmitir, porque os alunos tinham o texto diante dos olhos), os alunos continuaram a vocalizar, sem interrupção. Após a apresentação do conteúdo do tema café, ele permitiu que as crianças acessassem livremente as paginas do blog.

Essa atividade permitiu verificar que o professor não se atinha a único tipo de suporte, mas buscava apresentar os diversos tipos, desde os fixos, como os livros, até os móveis como a tela de um computador com a leitura de textos de um blog. Ao criar condições para isso, permitia que as crianças tivessem acesso e conhecessem os diferentes suportes. Apresentou o blog, que, de acordo com Pereira (2010, p. 65), são "[...] espaços muito democráticos de difusão de literatura: coexistem pacificamente na rede blogs de autores consagrados e de 'ilustres' desconhecidos.". Os novos suportes estão cada vez mais disponíveis para as crianças, e a leitura e a escrita estão neles presentes cada vez mais, sendo "[...] significativa a influência da presença de uma leitura de imagens desencadeada pelo próprio ambiente icônico da cidade e principalmente encontrada nas telas da TV, do cinema ou do computador." (freitas, 2002, p. 102). Ao considerar essa constante inserção, torna-se relevante o trabalho na escola para que o professor possa ensinar os procedimentos de atos de leitura também nesses veículos.

3. Conclusão

As discussões deste trabalho apresentaram a importância de a escola ser o local da cultura mais elaborada que humaniza as crianças independentemente das condições sociais nas quais se situam. Ao analisar o trabalho do professor em que foi realizada a observação, foi possível verificar que ele buscou a ampliação cultural das crianças. Algumas vezes, desenvolveu estratégias como previsão, questionamentos, relações com outros conteúdos, ensino de palavras desconhecidas e apresentou poemas de escritores tais como Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, Fernando Pessoa, Florbela Espanca e Pablo Neruda. Mas ele não explorava muito essas situações. Ensinava e avaliava intencionalmente a leitura por meio das técnicas centradas na fonologia. Isso contribuía para que as crianças compreendam que para saber ler é necessário vocalizar. Quando o ensino de atos de leitura não era intencional, o professor ampliava de diversas maneiras o acervo cultural das crianças, partindo do conhecimento delas, transmitindo vocalmente o texto e utilizando-se de suportes para leitura que não se restringiam aos fixos, como os livros, mas usando também o computador. Ao transmitir vocalmente o texto, o professor ensinava os traços dessa transmissão, ou seja, de

algo lido por ele com entonação e expressividade. Portanto, foi possível verificar situações de negociação de sentidos, mas as técnicas de vocalização estavam constantemente presentes nas intenções de ensino dos atos de leitura.

Referências:

Bajard, E. (2002): Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez.

_____. (2007): Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez.

Brasil. (1996): Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. (2001): Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____.(2010): Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 15 ago. 2015

_____.(2014): Lei 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Acesso em: 15 ago. 2015

Colomer, T.; Camps, A. (2002): Ensinar a ler, ensinar a compreender. Tradução Fátima Murad. Porto alegre: Artmed.

Girotto, C. G. G. S.; Souza, R.J. (2010): Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Menin, A.M. C.S. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura .Campinas: Mercado das letras.

Freitas, M. T. A. (2002) Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). Leitura e escrita na formação de professores. Juiz de Fora: UFJF, p. 97-106.

Mello, S.A. (2002): A educação das Crianças de Zero a Três Anos. Texto elaborado para uso em sala de aula.

Mello, S. A.; Farias, M. A. (2010): A escola como lugar da cultura mais elaborada. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr.

Pereira, M. L. (2010): Blogs literários no trabalho com professores de Língua Portuguesa: as possibilidades de palavras e contrapalavras. In: Freitas, M. T. A.; Ramos, B. S. (Org.). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 53-70.

Poppovic, A. M. (1979): A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade. Caderno de Pesquisa. v. 30, n. 129, p. 51-56.

Solé, I. (1998): Estratégias de leitura. Tradução ClaúdiaSchilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Biblioteca escolar: espaço de significados entre alunos, professores e bibliotecários

Paulo, R.B.

Mestrando no programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP/Marília, bolsista CAPES

rodrigodepaulo22@hotmail.com

Xavier, M.

Mestre em Educação, professora na Rede Municipal de Marília no Ensino Fundamental, atualmente desempenha a função professor coordenador

marisa-xavier@hotmail.com

Casarin, H. C. S.

Professor adjunto. Departamento de Ciência da Informação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

helenc@marilia.unesp.br

Barbaroto, C.F.S.

Professor coordenador na Rede Municipal de Ensino no Ensino Fundamental de Marília

barbarotocb@gmail.com

Resumo:

O estímulo à leitura e o desenvolvimento da autonomia na busca pela informação fazem parte da aprendizagem desde os primeiros anos escolares.Ao considerar estes aspectos, objetiva-se apresentar a experiência realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Marília-SP com os professores e alunos, e assim reforçar a importância do papel da biblioteca escolar no processo educativo da busca pela

informação e no estímulo à leitura. Como metodologia, utiliza-se da pesquisa documental para a análise dos documentos do Governo Federal- o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a Política de Formação dos Leitores. Também recorre-se à pesquisa de campo de forma etnográfica nos anos de (2008 e 2009) e à análise dos relatos semanais das atividades dos professores para contextualizar o processo de construção de identidade da biblioteca escolar como espaço da busca da informação e das relações que se estabelecem entre professor, aluno e bibliotecário, além das mediações. Como resultados, destacam-se uma maiorpreocupação em selecionar os livros para utilização nos projetos de leitura e uma mudança na forma de tratar a literatura por ela mesma e o manuseio dos livros pelos alunos nas estantes. A partir do início do Projeto Biblioteca Escolar (2013-2015) percebe-se também um trabalho maior com a pesquisa escolar com o auxílio da bibliotecária através dos relatos nos semanários e preparação das atividades dos professores. O trabalho na escola envolvendo a biblioteca demonstra desenvolvimento no entendimento à utilização do espaço, no estimulo à leitura e construção da identidade do bibliotecário como mediador na busca pela informação.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Leitura; Ensino fundamental.

Abstract:

Encouraging reading and the development of autonomy in the search for information is part of learning since the earliest school years, thus aims to introduce the experience realized in a municipal school in Marília city with teachers and students revealing the role of the school library in the educational process of the search for information and encouraging reading. How methodology was used the documentary research for the analysis of documents from federal-government National School's Library Program (PNBE) and the Readers of Training Policy and field research in ethnographic form between the years (2008-2009) and School Library Project (2013-2015) to contextualize the process of the school library identity construction as search information space and the relationships established between teacher, student, librarian and mediators. As a result, there is greater concern in selecting the books for use with the project's librarian helps, and through reports in the weeklies and preparation of teachers' activities is perceived that there is concern in treating literature by herself, and also work more with school research. The work at the school involving the library demonstrates development in understanding the use of the space in stimulating reading and construction of the librarian's identity as a mediator in the search for information.

Keywords: School Library; Reading; Primary school.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar a experiência realizada numa escola municipal da cidade de Marília com os professores e alunos, reforçando o papel da biblioteca escolar no processo educativo da busca pela informação, no estímulo à leitura e no uso desse espaço para a construção do conhecimento e o processo de letramento. Autores como Bajard (2002, 2007, 2013); Souza (2009); Girotto; Souza (2010) e Barros (2006) sustentam nossas discussões sobre o conceito de leitura, o ensino da leitura e a literatura, e para delinearmos o nosso olhar referente à biblioteca escolar enquanto espaço, e seu uso e o desenvolvimento da pesquisa escolar com os alunos, recorre-se a Kuhlthau (2010); Balça (2012); Calonje Daly (2008).

Os primeiros destaques serão dados à biblioteca escolar e à construção desse espaço como incentivador da leitura e de desenvolvimento da pesquisa escolar, assim como de atividades culturais relacionadas ao incentivo da leitura. O bibliotecário é o mediador desse espaço, do acervo e meio digital, e o aluno se constrói como leitor e pesquisador. É uma reflexão sobre o espaço físico e a articulação das relações que se dão nele com os sujeitos e seus suportes, é o domínio dos instrumentos e estratégias para a formação do aluno leitor e apropriação dessa prática.

No segundo momento, a reflexão será acerca dos conceitos de leitura, de livro e biblioteca revelados nas práticas pedagógicas da escola ao longo desses últimos 8 anos. Para isso, ressalta-se a pesquisa de mestrado de Xavier (2010), que investigou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e projetos de estímulo à leitura do Ministério da Educação do Governo Federal (2010).

Assim, por necessidade dessa comunidade escolar na qual realizou-se a pesquisa, ocorreu uma intervenção no modo de reorganização do acervo de livro para maior acesso aos alunos e professores.

Concomitantemente, abordaremos as experiências realizadas referentes ao ensino da leitura com as estratégias de leitura baseadas em Souza (2009); Girotto; Souza (2010), mediação de leitura e a descoberta de texto Bajard (2002, 2007, 2013) com prioridade ao uso do livro de literatura.

Brevemente, relata-se a atual experiência de desenvolvimento de habilidades de leituras avançadas através do projeto de pesquisa escolar que visa proporcionar a autonomia dos alunos para busca da informação com o domínio das técnicas e de fontes de informação impressas e digitais inseridas na prática pedagógica. Ainda discutiremos brevemente o Projeto Biblioteca Escolar no ano de 2013 (Casarin,2013).

Finalmente, apontam-se os benefícios percebidos até aqui nessa busca da escola por melhores práticas de leitura e inserção dos alunos no mundo digital para o acesso à informação com autonomia. A prática da leitura configura-se na formulação de um modelo de letramento que seja eficaz.

Antes de aprofundar as discussões de como a biblioteca pode colaborar com a aprendizagem e estímulo à leitura, é preciso entender qual o conceito de biblioteca escolar, muitas vezes deturpado devido aos contatos tidos até então, que na maioria das vezes, se distancia do ideal de biblioteca escolar que desejamos e propomos.

2. Biblioteca escolar

Em muitas escolas, as bibliotecas ainda são tradicionalmente percebidas apenas como depósitos de livros e com pouca relevância, sem a percepção da verdadeira função que deveria exercer no ambiente educacional.

Em uma sociedade que novos suportes de informação e comunicação surgem a cada dia e exigem novas habilidades e competências informacionais e comunicacionais de nossos alunos em processo de formação educacional, na busca e seleção da informação, a valorização deste espaço se faz cada vez mais necessária.

Para discutir biblioteca escolar e sua importância no ambiente educacional, primeiramente é necessário definir este espaço:

> A biblioteca escolar é um espaço físico e digital da escola de aprendizagem, onde a leitura, investigação, pesquisa, pensamento, imaginação e criatividade são o centro para informação e conhecimento dos alunos para seu crescimento em suas jornadas pessoal, social e cultural. Este espaço físico e digital é conhecido por diversos termos (centro de media escolar, centro de documentação e informação, centro de recursos, Biblioteca de aprendizagem comum) mas biblioteca escolar é o termo mais comumente usado e aplicado para suas instalações e funções (IFLA, 2015, p. 16, tradução nossa).

Conforme esta definição e a concepção que temos de biblioteca escolar, precisamos estabelecer as metas e objetivos deste espaço.

Desenvolver competências de alunos e professores para busca, interpretação e uso da informação no ambiente educacional, é uma das contribuições da biblioteca escolar, que pode ocorrer de diversas

maneiras, tais como: orientações nos estudos e pesquisas em diversos tipos de fontes inclusive os digitais, lazer dirigido, consultas livres, leitura etc.

Inserir a leitura, o livro e principalmente a biblioteca escolar na formação da criança, é pré-requisito para a formação integral do cidadão, considerando a trajetória da construção da formação de um leitor. Na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca escolar não é uma realidade e quando existe é composta basicamente por livros desatualizados, nem sempre adequados à formação intelectual e social do aluno (Silva; Bortolin, 2006).

Sabe-se da importância da biblioteca escolar na colaboração do desenvolvimento da aprendizagem, porém sua participação de forma efetiva na maioria das escolas está distante de ser uma realidade brasileira. Isso se agrava, pois as pessoas não estão habituadas a exigirem uma biblioteca com elementos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, preocupação esta que deveria ser compartilhada pelos responsáveis ao realizarem as matrículas de seus filhos, que nem ao menos questionam a existência de uma biblioteca na escola, muito menos como ela é gerida.

Esta atitude é reforçada pela estruturação da educação no Brasil, apoiada na concepção de ensino centrado apenas nas informações transmitidas pelos professores, ou seja, o professor como detentor do conhecimento, o que acarreta a reprodução da atitude de ignorar a importância da biblioteca na formação do aluno.

O estimulo à leitura neste espaço está diretamente ligado aos profissionais que o ocupam, pois a inexistência ou o despreparo pedagógico do bibliotecário interferem neste processo, porém pouco se tem feito para mudar esta realidade nas bibliotecas escolares, ainda mais quando se trata da esfera pública, sofrendo do mau da invisibilidade (Silva; Bortolin, 2006).

Neste aspecto, destaca-se o papel dos mediadores de leitura na biblioteca escolar: professores e bibliotecários devem trabalhar de forma que a leitura seja uma tarefa de fundamental importância envolvendo aspectos científicos e educacionais, de forma que não ocorram projetos descontinuados, muito menos alheios às discussões pedagógicas da escola.

“Formar leitores requer, além de bibliotecas, um mediador, ou seja, aquele que está 'no meio' do processo, entre a escola e a biblioteca, entre o aluno e o acesso à leitura” (Silva; Bortolin, 2006). Destaca-se que, além dos professores e bibliotecários no processo de mediação, a grande importância da família, pois é ela o primeiro elo da criança com o mundo, sendo que esta exerce grande influência no sentido de motivar a ler.

Considerando a importância da leitura e formação de leitores, Souza (2009, p. 98), diz que:

> [...] existe a necessidade de garantir o acesso e a fruição às diferentes formas literárias produzidas historicamente pelo homem e, por outro, um crescente movimento de composição desses acervos escolares para instrumentar o trabalho pedagógico com os livros literários, várias pesquisas e avaliações de caráter nacional e internacional têm demonstrado, no entanto, que ainda encontramos dificuldade em formar leitores nas escolas.

Tendo a real concepção de como deveria ser e atuar uma biblioteca escolar e sua importância no ambiente educacional, com especial destaque ao estímulo à leitura na formação de um leitor e a influência dos mediadores, tais como bibliotecários e familiares, destaca-se a importância de outro profissional de grande relevância neste processo formador: o professor.

3. O processo de construção do conceito de leitura pelo professor: um relato de experiência

Pensar que “toda história das práticas de leitura é, necessariamente uma história dos objetos escritos e

das palavras leitoras" (Xavier, 2010) possibilita refletir sobre o modo de apropriação dos signos linguísticos e dos suportes culturais usados em cada contexto considerando tempo, espaços, sujeitos e relações entre si. Hoje, essa reflexão permite considerar as técnicas de leituras, os modos como ocorre internamente, os recursos usados, o acesso ao suporte de leitura, o espaço de leitura (a biblioteca) e os sujeitos envolvidos na construção desse espaço: professores, alunos, bibliotecários e comunidade em geral.

O contexto que se descreve agora é resultado de uma história de construção do conceito de leitura de uma comunidade escolar que se transformou ao longo dos anos e que hoje experimenta de forma sistematizada a articulação entre o conceito de leitura, suas práticas e técnicas, os suportes usados (livros e mídias digitais) e concretização da finalidade da biblioteca escolar que está além do espaço físico e da manipulação dos elementos que a compõe.

Além disso, as relações que são permeadas na escola pesquisada, entre: alunos, professores e bibliotecários são elementos importantes para a construção da identidade desse espaço.

Desde o ano de 1999, data de fundação da escola analisada cuja experiência aqui relata-se, o corpo docente tateava práticas de leitura almejando a melhoria na qualidade do ensino, sem ter a clareza de como era de fato esse impacto e do que representava a leitura na formação do do aluno letrado, ainda que a prioridade fosse a escrita. Os princípios de formação de alguns professores delineavam práticas isoladas de incentivo à leitura mesmo que sem uma teoria que sustentasse as reflexões mais aprofundadas sobre a forma que a leitura se dá na cognição e de acesso à literatura.

Ao longo dos anos, a pequena quantidade de professores que foi se enveredando pelos estudos na área do letramento para o ensino da escrita e da leitura expôs a escola a diversos projetos vindos de universidade local, como a UNESP de Marília.

Essas práticas isoladas acabavam por despertar nos outros professores o desejo de experimentá-las.

Porém, às vezes, eram reduzidas as atividades para dinamizar a metodologia do ensino, ainda utilizando a literatura para os fins didáticos de escrita. Embora incentivos externos à leitura adentrassem no âmbito da escola, toda a prática de leitura sempre culminava na prática da escrita, por assim dizer. O livro didático continuava como suporte e o livro de literatura passou a ser mais usado na escola, mas não com a sua função devida. As práticas de ensino da escrita com a literatura foram didatizadas, usadas como suporte e as atividades foram organizadas com o mesmo modelo do livro didático.

Os conceitos referentes à leitura e ao uso do livro de literatura como ele é foram sofrendo mudanças a partir das intervenções da universidade em projetos de leitura praticados na escola por alguns professores e por cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME) que também foi reconstruindo seus conceitos de letramento e o uso dos recursos e suportes.

4. Metodologia e desenvolvimento da investigação

O objeto de análise é uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade de Marília, em São Paulo, onde o projeto de pesquisa teve como objetivo compreender os obstáculos existentes entre programas de leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca da Escola em escolas públicas, em relação à circulação do livro de literatura infantil (XAVIER, 2010).

Analisou-se como os programas de leitura impactavam o cotidiano dessa escola: a compreensão dos obstáculos ao acesso, à circulação e à leitura de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola, assim como o entendimento da relação do livro de literatura com professores e alunos; a identificação dos livros e os autores de maior circulação entre professores e alunos e as razões de sua preferência.

Para tanto, realizou-se, a princípio, o estudo documental do PNBE e do PNLD para delimitar o campo de circulação do objeto da pesquisa, o livro literário e definir as unidades de análise. Devido à necessidade do convívio com os grupos no contexto de ensino (professores e alunos), a perspectiva da metodologia etnográfica foi a mais adequada. Iniciou-se a fase exploratória do campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos selecionados aleatoriamente por amostragem dos dois períodos e pelo menos um de cada

ano/série, além de professores com práticas diferenciadas e com projeto de biblioteca em sala de aula.

A seguir, os critérios usados para seleção do grupo observado:

- A seleção de um grupo de professores representantes de uma amostra de cada período;
- A seleção de pelo menos um professor representante de cada série por período;
- Professores com práticas diversas;
- Professores com projetos de biblioteca em sala de aula.

De um grupo de 36 professores, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas realizadas com 18 professores, dos quais quatro foram selecionados para os dados de análise. Os números dos dois primeiros grupos de sujeitos constituem os dados de análise referentes à distribuição dos acervos pelo PNBE às escolas e destas aos professores. O último grupo compõe os dados descritivos de análise do acesso e circulação do livro do PNBE nas mãos dos alunos.

As características observadas nos grupos foram:

- Os professores possuíam um módulo de livros enviados pelo PNBE;
- Verificação do modo de acesso desses livros (armazenamento em sala de aula).
- Desenvolvimento do projeto de biblioteca em classe;
- Trabalho com o livro de literatura com enfoque didático;
- Trabalho com o livro de literatura na perspectiva das estratégias de leitura;
- Trabalho com o livro de literatura na perspectiva de ensino da escrita.

Logo após realizaram-se observações dos momentos de práticas com o livro, a descrição dos eventos e a coleta dos materiais de análise, cadernos de controle de retiradas de livros.

No trajeto de realização da pesquisa, verificou-se a necessidade de intervir na forma de organização dos livros nas estantes, divisão entre literatura e livro didático fora dos padrões biblioteconômicos e no tombamento desses livros em um caderno de registro para efetivar o acesso dos alunos aos livros. Professores, alunos e funcionários de serviços gerais foram envolvidos nessa reestruturação alternativa da biblioteca.

Para a coleta de dados foram consultados os semanários, documentos de planejamento das atividades realizadas pelos professores durante a semana, com o relato das sequências didáticas das atividades por áreas do conhecimento, em especial das atividades de leitura e pesquisa, com a finalidade de verificar como tem ocorrido a prática da leitura em seus diferentes espaços, como na biblioteca, na sala de informática etc.

Por existir a necessidade de convivência com os grupos de sujeitos participantes da pesquisa dentro do seu contexto de ensino, no qual ocorre a motivação da leitura, utiliza-se a metodologia etnográfica .

Segundo André, “a etnografia é usada tradicionalmente pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. Etimologicamente etnografia significa 'descrição cultural'” (André, 2005, p.24).

O uso da estratégia da etnografia é a descrição das práticas, dos hábitos, crenças, valores, linguagens e significados para melhor compreensão do fenômeno do acesso ao livro de literatura do PNBE na escola.

É imprescindível a estreita relação entre o pesquisador, campo de pesquisa e seu objeto para que essa dinâmica se estabeleça. Desta forma, constitui-se a justificativa de escolha pelo objeto e campo pesquisado, que também delimita a construção das análises dos contextos.

5. Resultados

As mudanças foram pensadas considerando o projeto de literatura que a escola desenvolvia anualmente com foco no estudo de autores ou de gêneros textuais. Com a ajuda de um grupo de alunos e de uma funcionária da escola, reorganizou-se o acervo em dois modos diferentes: os livros por autores foram colocados em caixas com identificação e por gêneros textuais (poéticos, contos maravilhosos, de fadas, mitos,

científicos, artes etc). Ainda recebiam uma numeração, número de tombo por ordem crescente.

A disponibilização dos livros nas prateleiras foi pensada para os alunos de acordo com a altura e as leituras daquela idade. Após essa mudança, percebeu-se que os alunos ficaram mais livres para o manuseio porque sabiam pela numeração onde deveriam devolver o livro na estante, inclusive dos anos iniciais.

Percebeu-se que com esta reorganização do espaço, o uso da biblioteca por professores e alunos com foco na leitura teve um crescimento satisfatório, assim como o conhecimento do acervo da escola por estes sujeitos. Ainda que o livro de literatura fosse usado com importância paradidática na sala de aula, a diversidade e quantidade de uso aumentou.

Na organização do acervo da escola, pensando no estímulo à leitura, destacam-se nove principais autores que compõem o conjunto. Realizou-se uma subdivisão, tal como: educação infantil e educação fundamental, em média de 200 livros destes nove autores principais.

Paralelamente a essas mudanças, a escola foi inserida em outros projetos referentes à prática e ensino da leitura denominadas como estratégias de leitura, sugeridas pela Secretaria da Educação de Marília, como ocorreu com o Élie Bajar no ano de 2015, ou em atividades articuladas pelos próprios professores.

As reflexões foram dirigidas com o intuito de repensar o ensino da leitura, o que propiciou que o grupo enxergasse o livro de literatura como produto da arte, da cultura e não apenas com fins paradidáticos. A partir desse momento é que se observa uma mudança no modo de se conceber a leitura como um processo diferente da escrita e que, portanto, deve receber tratamento adequado a suas necessidades e modos de apropriação por parte do grupo de professores participantes da pesquisa.

A partir deste momento, houve uma preocupação dos professores de acrescentar na sua prática o uso da literatura pela literatura, fomentando os momentos de leitura dos alunos nos diversos espaços da escola e envolvendo os pais na leitura em casa para seus filhos mediados por projetos como mala com livros para casa, ou sacolas da leitura, compras de livros pelos alunos, etc.

Nas práticas de descoberta de texto propostas por Bajar (2013), a literatura vem como suporte para aprender a ler e devemos pensar como ela se organiza. A proposta é enxergar como a literatura foi construída e como as marcas estão disponibilizadas intencionalmente no papel. A forma como o professor direciona o ensino da leitura muda a postura na relação com o livro de literatura e o uso da biblioteca.

Paralelo a esse novo entendimento a respeito do estímulo à leitura, tivemos a partir do ano de 2013 a participação do Projeto de Biblioteca Escolar (Casarin, 2013), que trouxe uma proposta de biblioteca escolar organizada de forma a propiciar ao aluno e aos professores uma maior autonomia para a busca da informação, seja no acervo da biblioteca ou em bases digitais.

O projeto contou com a adesão do grupo escolar e após sua apresentação iniciou-se um trabalho de formação dos professores, através do qual se pôde refletir sobre o conceito de biblioteca escolar, sua função, organização do acervo e do uso que se pode fazer da biblioteca escolar pensando em sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Com o Projeto Biblioteca Escolar, o acervo está sendo processado e inserido em um catálogo automatizado, que utiliza os padrões biblioteconômicos para catalogação, classificação e indexação, para facilitar a localização dos livros nas estantes. Conforme relatado anteriormente, um acervo organizado facilita o uso da biblioteca.

Dentre os recursos para organização do acervo, destaca-se a utilização de sistema de cores, sendo uma cor diferente para cada classe da classificação Decimal de Dewey. Por exemplo: 00 generalidade= marrom; 800 Literatura= amarelo, etc.

Em 2015, o projeto está na etapa de formação dos alunos em curso com os professores como mediadores desse ensino envolvendo o bibliotecário. A estratégia utilizada é de modelação da prática pelos professores que escolheram os projetos a serem colocados na dinâmica da pesquisa escolar para

contextualizar o ensino dos alunos. Essas práticas são realizadas a partir dos anos iniciais.

As práticas de leitura continuam acontecendo através das mediações de leitura entre alunos de séries finais com os de séries iniciais, professor para aluno, aluno para o aluno, organização de estudos de literatura para prática do teatro, organização de pesquisas simples com fruto em livros e apresentações com o projetor multimídia e outros.

A presença do projeto Biblioteca Escolar é fundamental e vem ao encontro das expectativas de superação dos índices nas habilidades de leitura e escrita da escola.

Verificou-se uma diminuição no uso da biblioteca, por estar em processo de organização. No entanto, percebe-se um reconhecimento do profissional bibliotecário como necessário para a articulação da busca da informação em diferentes suportes do acervo ou em meio digital. Ocorre a solicitação de auxílio dos professores durante a busca por informação específica com fins pedagógicos, e também em situações nas quais há a presença de pequenos grupos de alunos em horários contrários para realizar pesquisa.

Há uma preocupação maior em selecionar os livros que usarão durante a semana e com isso a solicitação da bibliotecária do projeto é mais frequente.

Através do relato nos semanários, registros das aulas realizados semanalmente, e a preparação das atividades dos professores, pode-se notar que há uma maior preocupação de tratar a literatura como gênero, em um momento de experimentação de técnicas para reflexão e adequação aos conceitos de ensino da leitura.

6. Considerações finais

Com o acesso aos meios capazes de promover a apropriação da leitura e da escrita nas últimas décadas, o Brasil planejou suas ações a fim de erradicar a desigualdade social e, para isso, fez-se necessário atuar no desenvolvimento das competências leitoras e de escrita dos seus cidadãos e articular um programa destinado ao incentivo e fomento à leitura na escola, evidenciado pela presença do material impresso - o livro de literatura – por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Tendo como fundamentação o trajeto do grupo escolar dos professores participantes da pesquisa, no desenvolvimento e conceito de leitura, compreende-se a importância da biblioteca escolar neste processo e sua influência nos resultados de desempenho da leitura e da escrita nesta escola.

Ao analisar o desenvolvimento das habilidades de busca pela informação nos alunos, considera-se que ter uma biblioteca equipada tecnologicamente, com acervo e mobiliário adequado, não garante o desenvolvimento dessas habilidades, que requer uma mudança de concepção de leitura e de prática pedagógica que demora e precisa acontecer primeiro no sujeito mediador – o professor.

Ao mesmo tempo, criar programas de distribuição de livros sem profissionais para gerenciar o acervo para seleção, tratamento e armazenamento do mesmo, mostra-se ineficiente.

O papel do bibliotecário nessa caminhada é muito importante por ser o articulador e conhecedor específico de estratégias e dinâmicas desse espaço. Assim como o ensino da leitura cabe ao professor, a prática da pesquisa escolar e o domínio das estratégias e do acervo são funções de responsabilidade do bibliotecário. Do mesmo modo que há um grande incentivo ao fomento da leitura e investimento nos programas de distribuição de livros de literatura, também é necessário urgentemente um empenho para que seja presente o bibliotecário na escola; para que se tente garantir a apropriação desse espaço e não seja substituído por outros.

É importante ainda ressaltar que se na sala de aula o professor deve garantir o desenvolvimento das atividades de estratégias de leitura e descoberta de texto, na biblioteca é preciso garantir o espaço para a leitura e a pesquisa de forma autônoma pelos seus usuários.

São necessárias estratégias em que políticas de formação de leitores sejam articuladas com as

capacitações dos professores, além do desenvolvimento e/ou criação de bibliotecas nas escolas de ensino fundamental com profissional capacitado, o bibliotecário. Desta forma, o aluno do ensino fundamental se apropriará do domínio da leitura, tornando-se capaz de utilizar os recursos tecnológicos informacionais de forma ampla.

Referências

ANDRÉ, M. E. D.A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

BAJAR, Élie. A Descoberta da língua escrita. São Paulo, Editora Cortez, 2013.

_____. Caminhos da escrita:espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BALCA, Ângela; FONSECA, Maria Adelina.Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. Revista Lusófona de Educação [online]. 2012, n.20, pp. 65-80. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100005&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BARROS, M. H. T. C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. Leitura: mediação e mediador. São Paulo:Ed. FA, 2006.

CALONJE DALY, Patricia. La biblioteca escolar y la formación lectora. Folios [online]. 2008, n.27 [cited 2015-07-20], pp. 77-90 . Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000100007&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CASARIN, Helen de C. S. Biblioteca escolar no ensino fundamental. Marília, 2013. 20p. Projeto de pesquisa à FAPESP.

DEMO, Pedro. A valorização do professor e a pesquisa associada a educação, 29 jan. 2014. Entrevista ao Observatório da educação do RN. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaodorn.org.br/?p=ent&cod=358>. Acesso em: 04 ago. 2015.

GIROTTO, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

International Federation of Library Associations and Institutions. IFLA school library guidelines. 2 ed. Netherlands: IFLA, 2015. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

KUHLTHAU, Carol Collier. Como orientar a pesquisa escolar: estratégias para o processo de aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACEDO, Neusa Dias de. (org). Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Editora Senac: Conselho Regional de Biblioteconomia-8ª Região, 2005.

SILVA, Rovilson José da Silva; BORTOLIN, Sueli (org). Fazeres cotidianos na biblioteca escolar. São Paulo: Pólis, 2006.

SOUZA, R. J. (org). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

XAVIER, Marisa. O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o seu impacto na sala de aula: a circulação e o acesso do livro de literatura no interior de uma escola municipal de ensino fundamental. 2010. 148 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91177>. Acesso em: 04 ago. 2015.

O jornal impresso como fonte de informação: a importância da formação de leitores críticos

Mariana Pícaro Cerigatto

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Resumo

O objetivo deste trabalho, de caráter teórico, é discutir o potencial do jornal impresso como fonte de informação, além do desenvolvimento de competências informacionais e midiáticas para a formação de leitores mais críticos quanto às mídias jornalísticas. Apesar do crescente consumo de notícias por meio de plataformas digitais, o jornal impresso, segundo pesquisas recentes, ainda é tido como uma das fontes de informação mais confiáveis da população brasileira. E, ainda que haja uma gama de trabalhos a respeito do uso do jornal em sala de aula, percebe-se que são escassas abordagens que contemplem a leitura crítica do jornal como fonte secundária de informação. Nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta quatro conceitos-chaves (linguagem, audiência, instituições de mídia e representação) que fornecem referenciais para o percurso didático com o jornal impresso, dentro de uma abordagem crítica e conforme referenciais e metodologias oriundos da área de estudo denominada media literacy. Espera-se que, com este trabalho, profissionais ligados ao ambiente escolar – tais como professores, bibliotecários e mediadores de leitura - possam formar leitores mais críticos diante da leitura e pesquisa de informações em jornais.

Palavras-chaves: fontes de informação. jornal impresso. competência informacional. Competência midiática. leitura.

Abstract

This work, of theoretical character, is to discuss the potential of the printed newspaper as a source of information, and the development of informational and media skills to the formation of more critical readers about the news media. Despite the growing consumption of news through digital platforms, the printed newspaper, according to recent research, it is still considered one of the most reliable sources of information of the population. And, although there is a range of work about the paper's use in the classroom, it is clear that few are approaches that address the newspaper's critical reading as news media and secondary source of information. In this perspective, this paper presents four key concepts (language, audience, media and representative institutions) that provide benchmarks for the educational route with the printed newspaper in a critical and as benchmarks and methodologies derived from the known area of study media literacy. It is hoped that with this work, professionals linked to the school environment - such as teachers, librarians and reading mediators - can form more critical readers on reading and research information in newspapers.

Keywords: information sources. newspaper. media and information literacy. reading.

1. Introdução e objetivos

São vários os argumentos que justificam o uso das mídias como fonte de informação. Sabe-se que os meios de comunicação, tais como jornais, revistas, programas de televisão e, recentemente, as mídias sociais, em alguma de suas formas, ocupam posição central na vida pública de pessoas de todas as idades, em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento. Quando se refere à Ciência da Informação, a avaliação de fontes midiáticas deveria ser assunto mais merecedor de estudos, já que o teor das mensagens dessas fontes nunca é transparente, isto é, como em outras esferas discursivas, o conteúdo veiculado pelas mídias transmite valores e pontos de vista sectários, querendo parecer universais; e a participação social requer também pessoas hábeis para lidar com as mídias, que saibam, ao mesmo tempo, defender-se de efeitos nocivos e tirar proveito daquilo que lhes convém, como consumidoras e como cidadãs (Cerigatto & Siqueira, 2008).

Sabe-se que o uso do jornal no ambiente escolar, tanto em sala de aula como em bibliotecas, é tema decorrente de vários tipos de trabalhos e pesquisas. No entanto, o uso do jornal como fonte midiática de informação deveria estar em consonância com o desenvolvimento das competências informacional e midiática – que devem visar ao uso e à leitura racional, crítica, reflexiva.

Além de defender o jornal como objeto de estudo merecedor de análises mais profundas quanto aos seus conteúdos, o presente texto – de caráter de revisão de literatura - aborda conceitos-chaves oriundos de estudiosos da media literacy. Os conceitos norteiam o percurso metodológico com os meios de comunicação. O artigo ainda reforça a importância de entrelaçar a media literacy aos estudos de competência informacional.

Trata-se de um recorte da proposta de pesquisa de doutorado da autora, que desde a graduação de jornalismo vem investigando metodologias e abordagens pedagógicas para trabalhar com os meios de comunicação no ambiente escolar, sempre amparada pelos estudos internacionais de media literacy, tendo como referências autores como Buckingham (2003), Hall (2003), Siqueira (2012), entre outros. Uma dessas pesquisas, durante a graduação em jornalismo, recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e foi realizada entre os anos de 2007 e 2008 (Cerigatto & Siqueira, 2008), com extensão na monografia em 2009 (Cerigatto, 2009), e explorou iniciativas com alunos do Ensino Médio e na formação continuada de docentes de escolas públicas em Bauru (SP), trabalhando pedagogicamente com questões relacionadas à linguagem do cinema, da indústria cultural e da publicidade. Este estudo foi apenas um dos trabalhos desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa "Mídia, Democracia e Educação", da Universidade Sagrado Coração (USC).

No mestrado, foi produzido um protótipo de um programa simulando recursos da televisão digital (Cerigatto, 2012). O conteúdo do programa abordou um curso didático de mídia-educação a distância direcionado à formação de docentes da educação básica.

Agora, soma-se a esses estudos a competência informacional. Meu objetivo enquanto pesquisadora, neste momento, é contribuir para o desenvolvimento dos estudos da área de competência, ao fornecer subsídios para o trabalho com as fontes midiáticas de informação e comunicação.

2. Pressupostos e fundamentação teórica

2.1. As mídias e seu potencial como fonte de informação

O termo mídia, quanto a seu significado, pode gerar confusão. "Mídia" pode se referir a um suporte físico, como um CD, e também pode se referir a meios de comunicação, como TV, rádio, internet, jornal e outdoor. A televisão é a mídia; o nome do veículo de comunicação é a razão social, tais como: TV Globo, TV Record, Portal Terra; SBT etc - são empresas que investem em um determinado meio (ou vários tipos de meios) e elaboram conteúdos diversos a serem veiculados. Existem várias classificações de mídia. Mídia impressa, mídia eletrônica, mídias sociais etc. Nakamura (2009) aponta a existência de mídias extensivas ou externas, como outdoor, busdoor etc. O mesmo autor ainda classifica a internet como "mídia interativa".

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013, p. 189), mídias são:

> Objetos físicos usados para comunicar, ou comunicação de massa por meio de objetos físicos, como rádio, televisão, computadores, filmes etc. O termo também se refere a qualquer objeto físico usado para comunicar mensagens de mídia. As mídias são fontes de informações confiáveis, e seus conteúdos são providos por meio de um processo editorial determinado por valores jornalísticos. Por isso, a prestação de contas pelo trabalho editorial pode ser atribuída a uma organização ou a uma pessoa jurídica. Nos últimos anos, o termo mídias também é frequentemente usado para incluir as novas mídias online.

Não há dúvidas de que as mídias são uma peça importante do sistema de comunicação de toda sociedade. Estão presentes e entrelaçadas a uma série de provedores externos, como: bibliotecas, museus, provedores de informação pela internet, outras organizações informacionais e cidadãos que produzem seus próprios conteúdos (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013, p. 61).

Kuhlthau (2004) é uma das importantes autoras da área de competência informacional que faz referência à mídia. Ela considera, por exemplo, que uma das principais fontes de informação de uma criança é a televisão. Entre outros autores da área, Campello e Caldeira (2005) organizaram um livro em que vários autores discorrem sobre fontes de informação, tais como jornais, televisão, internet etc., mostrando assim a preocupação da área em fundamentar e discutir as fontes que abrangem as várias formas de registro desenvolvidas pelo homem.

Behen (2006), em seu livro "Using Pop Culture to Teach Information Literacy: Methods to Engage a New Generation", se baseia nas necessidades de informação e nas preferências de estilo de aprendizagem de alunos do ensino médio para fazer referência de como usar produtos da cultura pop (programas de TV e modismos da tecnologia atual) para aulas de competência informacional.

A mídia, sem dúvida, está presente na vida das pessoas em seu cotidiano, vida profissional, acadêmica etc., como já foi salientando. Autores da área, como os citados anteriormente, fazem referência da mídia como fonte de informação. No entanto, os meios de comunicação e seus conteúdos estão sujeitos à análise, pois

> atuam como canais de informação e de conhecimento pelos quais os cidadãos comunicam-se uns com os outros e tomam decisões bem informadas; promovem discussões informadas entre diversos atores sociais; fornecem muito do que aprendemos sobre o mundo alheio a nossa experiência imediata; são os meios pelos quais a sociedade aprende a respeito de si mesma e constrói um sentido de comunidade; supervisionam as ações do governo, promovendo a transparência na vida pública e o escrutínio público dos ocupantes do poder, denunciando a corrupção, a má administração pública e as ações corporativas nocivas; são facilitadoras essenciais dos processos democráticos e atuam para garantir eleições livres e justas; são um veículo de expressão e coesão cultural dentro das nações e entre elas; funcionam como um ator social que age em defesa própria, respeitando os valores pluralistas. (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013, p. 61)

Uma breve busca por estudos sobre o uso das mídias como fontes de informação revela a escassez de pesquisas voltadas para esta área. Apesar de dados apontarem o crescente consumo de informações por meio da internet, da televisão e de jornais, é muito difícil localizar estudos na área de Ciência da Informação que demonstrem aspectos relativos ao uso dessas mídias como fonte de informação, tanto no cotidiano e no ambiente acadêmico: com que propósitos as pessoas buscam informações nas mídias, qual o perfil de usuários que buscam informações nessas fontes etc.

Uma explicação para esta escassez esteja ligada, talvez, ao fato de que exista a crença, especialmente no ambiente acadêmico, de que tais canais de informação não são dignos de estudo, já que a mídia, por vezes, faz referência a conteúdos de entretenimento, tidos como banais por comunidades científicas. Portanto, a mídia e seus efeitos de entretenimento como objeto de estudo na Ciência da Informação "[...] presumivelmente por causa da condenação imediata de entretenimento como escapismo, têm recebido muito pouca atenção dos pesquisadores" (Zillman & Bryant, p. 321 apud Case, 2007, p. 109).

No entanto, como já dito, podemos constatar que os meios de comunicação, como os jornais e a televisão, compõem o dia de uma pessoa com boa parte de informações, já que são acessíveis e geralmente trazem a informação em uma linguagem coloquial, de fácil entendimento. "[...] As pessoas procuram fontes de informação formais apenas em um pequeno subconjunto de situações - quando todo o restante falhou ou quando fatores externos forçam a isso" (Dervin's, 1983, p. 158 apud Case, 2007, p.111)

2.2. Jornais como fonte de informação

Considerada o maior levantamento sobre os hábitos de informação dos brasileiros, a "Pesquisa Brasileira de Mídia 2015" [1] apontou que o jornal segue ainda como meio de comunicação bastante acessado no país, apesar do acesso à internet ser crescente e estar superando o número de horas em frente à televisão, sendo que o brasileiro já gasta em torno de cinco horas do seu dia conectado à rede. Os jornais ainda têm significativa parcela de acesso e são os veículos considerados mais confiáveis pelos entrevistados. O estudo, encomendado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom), foi realizada pelo IBOPE com mais de 18 mil entrevistas.

Os jornais, tidos como fontes secundárias – "[...] obtidas junto aos provedores de informação, pelas quais as informações foram interpretadas, analisadas ou resumidas" (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013, p. 143) - se sobressaem por trazer informações instantâneas, atualizadas, "dinâmicas". As notícias do jornal devem ter papel meramente informativo, descritivo da realidade através de uma apuração jornalística que deve prezar por princípios de exatidão, imparcialidade etc. (Marcondes Filho, 2000). Com o advento da internet, cresce a quantidade de jornais online, veiculados por grandes meios de comunicação, e também por organizações não-governamentais, empresas, universidades, órgãos públicos, grupos sociais, sindicatos, bairros etc. A enorme gama de informação noticiosa reforça a demanda por habilidades que desenvolvam a leitura crítica.

Dentre as funções dos jornais, é importante salientar que eles também desempenham papel de vetor narrativo ideológico: "jornais e revistas são também empresas e, por isso, precisam de grandes anunciantes para sua manutenção" (Teixeira, 2008, p. 67). Outro ponto importante a ser destacado aqui é de que anunciantes podem influenciar a linha editorial a ser seguida dos veículos de comunicação, e até determinar a informação a ser divulgada ou suprida. Outro "filtro" jornalístico refere-se ao próprio jornalista – "um ser humano, com uma história e formação própria, que se posiciona diante de um fato ou, pelo menos, que escolhe palavras para sua descrição" (Teixeira, 2008, p. 67). Esses fatores são pontos fundamentais que influenciam na confecção da narrativa jornalística.

Os jornais também atuam como importantes fontes de documento histórico. Por identificarem uma determinada época e lugar, trazem à tona registros de fatos ocorridos na história que estão sujeitos a uma múltipla interpretação e tratamento.

Os jornais ainda podem atender a demandas de informação específicas de grupos, comunidades, pessoas físicas e jurídicas. Teixeira (2008), p. 68, completa:

> Pode-se, talvez, acrescentar uma outra possibilidade: a leitura dessas publicações com objetivo puramente estético, seja literário, gráfico ou fotográfico, proporciona- do pelas crônicas, fotografias, tirinhas, pinturas e outras manifestações estéticas que podem ser tranquilamente abraçadas pela imprensa.

O autor sublinha que, diante a leitura de exemplar do jornal, pode-se passar por essas funções ou até

mais.

No ambiente online, observa-se a narrativa jornalística dos jornais impressos se estendendo e expandindo os formatos. E, mesmo diante o jornalismo online (gênero) e o webjornalismo (espécie do jornalismo online) (Teixeira, 2008), ainda sobrevivem grandes jornais e editoras de revistas. O que vem ocorrendo é a combinação de vários suportes de leitura, sendo que o jornalismo online tem suas especificidades, vantagens e desvantagens.

Segundo Teixeira (2008), o formato online, surgido nos últimos dez anos, começou a dar os primeiros passos apenas pela simples transposição das matérias veiculadas pelo jornal impresso para o ambiente online, "sem explorar potencialmente os recursos oferecidos pela convergência de mídias, possibilitada pelo ambiente da internet" (p.85).

Sobre a organização dos textos nos jornais, Teixeira (2008) descreve alguns itens que ajudam a nos esclarecer como os jornais organizam seus textos. Saber a diferença entre um artigo e um editorial, por exemplo, facilita o processo de leitura e apreensão seletiva/crítica da informação por parte do leitor. Pode-se fazer uma leitura comparativa entre jornais, por exemplo, averiguando como cada publicação prioriza esta ou outra notícia, como cada assunto é abordado etc.

Ao ler um jornal, portanto, é importante que possamos compreender a espécie de conteúdo conforme cada uma de suas partes:

Primeira Página – Segundo nos coloca Teixeira (2008, p. 77), "para o jornal, a primeira página é sua vitrine, que constitui a principal fonte de informação do leitor sobre o conteúdo da edição daquele dia". É como defende Cremilda Medina (1988): a notícia é um produto à venda. Tem a função de cativar o leitor com uma boa fotografia e o destaque das principais matérias do dia. E quando uma informação se torna manchete? De acordo com Teixeira (2008), dentre os fatores que podem influenciar: a prioridade dada a outro fato, movida pela política editorial do jornal; a apuração insuficiente do fato; interesses escusos da empresa em priorizar aquela matéria ou dificultar a divulgação de outra; ou ainda o furo de reportagem, isto é, uma matéria de alta repercussão, bastante inédita, que será noticiada com exclusividade por determinado veículo antes dos concorrentes.

Editorial – Geralmente está situado na segunda página dos jornais ou nas primeiras páginas de uma revista. Qual a função de um editorial? De caráter opinativo, os editoriais expressam a posição do periódico diante de determinado acontecimento, que pode estar sendo alvo da manchete. Embora tenha um caráter opinativo, o editorial raramente é assinado: sua autoria é atribuída ao corpo editorial ou ao editor do veículo. Contudo, a opinião do veículo não deve se misturar nem influenciar a edição das notícias. O ponto de vista do editorial não deve ser ponto de partida para que se mude ou se censure opiniões distintas daquela defendida pelos editoriais (Teixeira, 2008).

Artigos: referem-se a textos opinativos assinados por colaboradores ou especialistas, não necessariamente jornalistas. Artigos podem ser assinados por pessoas que não estão vinculadas ao jornal, tampouco às suas ideias. O articulista vai confeccionar um texto sobre uma determinada temática, com argumentos concisos e bem estruturado. O tema pode versar sobre algum fato noticiado no jornal, ou algum outro fato que tenha caráter de atualidade (Teixeira, 2008). Para o autor, o artigo liga-se à "forma direta de manifestação do princípio de liberdade de expressão – uma das âncoras históricas da imprensa" (p.79).

Colunas: em termos jornalísticos, coluna designa espaços específicos nos jornais, publicados periodicamente textos de autoria de convidados ou pessoas provenientes do próprio jornal. Reúnem-se por temática própria – coluna de esportes, coluna de economia, ou coluna com o nome do autor específico. Outra coluna que também é bastante lembrada e às vezes ganha notórias repercussões é a coluna do leitor, muito presente nos jornais, logo nas primeiras páginas ou até nas últimas.

Notícias: um fato, para virar notícia, tem que ser caracterizado pelo ineditismo, principalmente. Conforme Teixeira (2008, p. 79): "se um cão morde um homem isso não é notícia, mas se um homem morde um cão, isso é notícia". Vale citar o certo didatismo que caracteriza o texto noticioso, sua fala coloquial e simples. Algo importante a ser mencionado diz respeito da estrutura da notícia: essa estrutura é,

muitas vezes, ilustrada pela figura da pirâmide invertida, na qual o lead (primeiro parágrafo) traz as informações principais. No lead, temos as seis perguntas básicas que devem ser respondidas logo no início do texto, em relação ao fato jornalístico (Marques, 2003). São elas: Onde? O quê? Quando? Como? Por que? e Quem? – não necessariamente nesta ordem (Teixeira, 2008). É válido ressaltar ainda a diferença entre notícia e reportagem: reportagem engloba uma gama maior de informações, trata com mais profundidade um tema. Pode trazer mais confronto entre opiniões e mais espaço de análise. Notícia tende à superficialidade.

Prestação de serviços: além de trazer notícias, editoriais etc., os jornais também prestam serviços informativos à comunidade e ao público, de diversas maneiras. Exemplos: cotação do dólar, previsão do tempo, classificados, roteiro de viagens, programação de televisão dos canais abertos, sessões de cinema etc. Há vários espaços que atendem a necessidades do dia a dia.

Itens imagéticos: outra característica que deve ser levada em conta são as imagens: fotografias, ilustrações, caricaturas, charges etc., que também são informação visual. A fotografia, por exemplo, é um importante elemento visual, muitas vezes muitas vezes indispensável à notícia. Assim também como os infográficos, que podem ajudar a compreender uma notícia. Geralmente o infográfico é produzido pela editoria de arte, de acordo com informações repassadas pelo repórter.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Sabe-se que os jornais – impressos ou online - são importantes instrumentos para acesso a informações, construção de visão de mundo e tomada de decisões. Ao mesmo tempo em que esses meios de comunicação podem contribuir para a promoção dos direitos humanos, para o combate de todo tipo de violência e preconceito, é preciso ficar atento às várias representações e visões de mundo geradas pelas mídias. Os meios de comunicação nos colocam em contato com representações de mundo, muitas vezes, que competem entre si. Essas representações remetem posições e valores propagados por diversos meios, e o modo como tais posições e valores específicos são trazidos à tona e mostrados como universais e objetivos acontece através de recursos da linguagem (Cerigatto & Siqueira, 2008).

Case (2007) também nos chama a atenção para aspectos relacionados à informação, seja veiculada por qualquer canal de informação. Há o aspecto da intencionalidade, que se associa diretamente aos conteúdos midiáticos, que são produzidos socialmente, envolvendo intenções por parte de quem emite a informação, conforme a audiência que se pretende atingir.

Outra questão relativa aos meios de comunicação diz respeito ao tão debatido conceito de verdade. Se a informação é proposição e depende de fatores contextuais, novos olhares sob a literatura de competência informacional quanto à análise e avaliação da informação precisam ser considerados. Falte, talvez, aos estudos de avaliação de fontes de informação, especialmente quando nos remetemos às mídias, uma análise mais crítica sobre a informação veiculada, e não somente a caracterização de fontes capazes de determinar a verdade. Na visão de Buckingham (2008), um caminho seria poder compreender o quanto determinada fonte de informação é construída sob ideologia e as "inclinações" são inevitáveis. "Portanto, nenhuma informação é neutra ou tem [...] melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico, social e dos propósitos dos atores envolvidos" (Borges & Oliveira, 2011, p. 312).

Quando falamos da avaliação de fontes jornalísticas, fora ou dentro do ambiente online, essas considerações são muito importantes. Em uma situação de pesquisa escolar, por exemplo, ao acessar um jornal como fonte de informação, é necessário saber que tal jornal veicula informação de acordo com uma linha editorial. Afinal, é preciso saber a "espécie" de informação que encontraremos em uma determinada mídia – saber que ela é uma fonte secundária, por exemplo, que traz informações que passaram por uma interpretação e por uma edição. Sabendo que o acesso e a avaliação de fontes são alguns dos pilares da information literacy, no processo de avaliação de fontes midiáticas podemos recorrer à media literacy, que irá explicar como se produz informação em um veículo de comunicação de massa; como acontecem as edições, filtros etc. Segundo Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong e Cheun (2013, p.18):

> por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância

> do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão.

Nesta perspectiva, a avaliação das mídias como fontes de informação deve ser coerente conforme a centralidade dessas fontes na vida das pessoas e a necessidade de preparo para um uso mais crítico deste tipo de fonte de informação, em particular das crianças, devido a sua vulnerabilidade, mas também os pais, professores outros agentes educativos, ou seja, é imprescindível desenvolver a competência informacional e midiática dos indivíduos, pois as fontes midiáticas são usadas cotidianamente tanto para assuntos do dia a dia (everyday life), quanto para fins de trabalho ou mesmo acadêmico.

A leitura crítica dos conteúdos midiáticos é tarefa essencial da chamada media literacy, que dispõe de metodologias e técnicas pedagógicas próprias. Existem quatro conceitos-chaves que orientam o trabalho didático com a mídia-educação. É importante que, no trabalho investigativo com as mídias e em situações de busca de informações nas mesmas, que o professor e o bibliotecário levem em conta questões de: linguagem, audiência, prática institucional e representação (Cerigatto & Siqueira, 2008). O quadro 1 exemplifica esses conceitos:

Quadro 1 - Conceitos-chave da mídia-educação

Conceitos-chave	Objetivos
Linguagem	Criar atividades que ajudem o estudante a experimentar a linguagem midiática e, assim conhecê-la por dentro;
Instituições de mídia	Simular e produzir conteúdos aplicando rotinas de produção profissional para compreender em que medida o produto final é mais resultado de práticas institucionalizadas do que uma suposta capacidade que a mídia tem de refletir a realidade como ela é;
Audiência	Compreender o comportamento da audiência que, basicamente, negocia significado com a mensagem. Na prática, algumas mensagens são interpretadas exatamente do modo como seus autores queriam que fosse, enquanto outras são interpretadas de modos alternativos e até completamente inesperados. Desse estudo, ao menos potencialmente, emerge uma compreensão do poder relativo das mídias, que não deve ser nem sub, nem super estimado. Compreendido já é o bastante para a mídia-educação;

Representação	Aprender a avaliar criticamente o modo como os recursos da linguagem e as rotinas de produção resultam em valores comumente associados a sujeitos, hábitos, instituições. Ao comparar (com metodologia) o modo como mensagens diferentes apresentam o mesmo assunto, os estudantes têm a oportunidade de se afastar das mídias e observá-las "de cima". Tal procedimento cria as bases para uma análise crítica, que compreende a mídia como representação e não como cópia da realidade.

Fonte: Adaptado de Siqueira (2012)

Portanto, ao utilizar uma reportagem de um jornal, uma notícia, um artigo etc. como fonte para um trabalho escolar, é preciso avaliar criticamente o conteúdo transmitido: saber diferenciá-lo de uma fonte primária, por exemplo, já que passou por um processo de interpretação, edição. Para estudiosos da media literacy, ter uma fonte de informação midiática em mãos nos remete a pensar como os recursos de linguagem criam significados, como uma fonte de informação midiática "emprega um código e produz uma 'mensagem'; em outro momento determinado, a 'mensagem' desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação" (Hall, 2003, p. 390). A prática institucional e a audiência também refletem valores e interferem no resultado final, que é a representação que a mídia faz da realidade.

A seguir, seguem exemplos de avaliação de conteúdos jornalísticos:

Figura 1: Diferentes manchetes dos jornais "Clarín" e "El País" sobre a morte de um garoto sírio.



Fonte: Zero Hora Notícias - http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/09/como-os-jornais-do-mundo-publicaram-a-foto-do-menino-morto-4839694.html

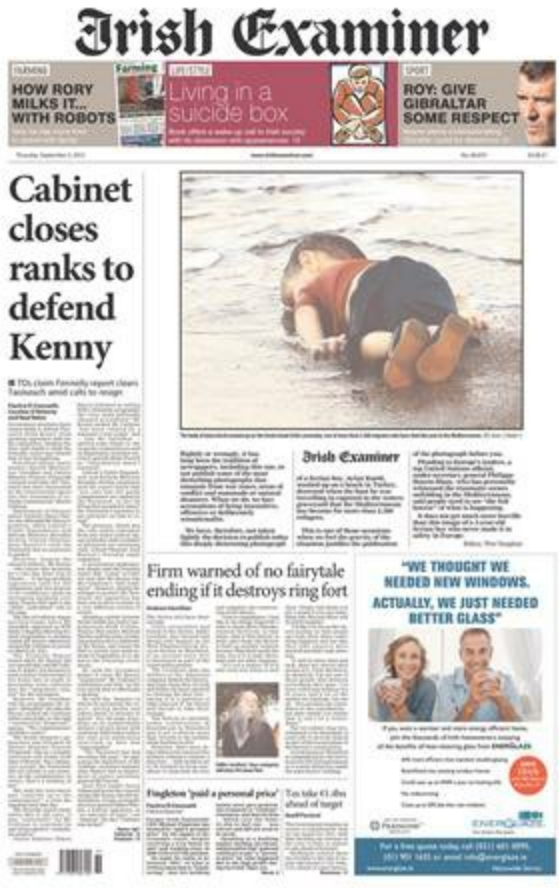
A morte do garoto sírio Aylan Kurdi, encontrado afogado em uma praia da Turquia, foi noticiada por

jornais no mundo todo no início do mês de setembro de 2015. A criança foi vítima de um naufrágio junto a outros refugiados de países do Oriente Médio, que também morreram ou estão desaparecidos. A notícia reacendeu o debate sobre a crise migratória que já matou milhares de pessoas do Oriente Médio e na África, e sobre as guerras e conflitos civis que atingem o Oriente Médio.

Ao analisar as manchetes, é possível averiguar diferentes enfoques jornalísticos. No caso do periódico Clarín, jornal argentino, a fotografia escolhida enfatiza a imagem do garoto morto na beira da praia. Logo após a manchete "A imagem que envergonha o mundo", no rodapé segue um pequeno trecho de texto resumindo o fato, contendo as palavras “horror” e “drama”. As palavras e a fotografia escolhida compõem parte da linguagem utilizada para construir a notícia e sua narrativa, assim como a mensagem que o jornal quer passar. Na ocasião, o Clarín quis chamar a atenção do fato para o mundo todo. Para entender seu posicionamento que justificam tais recursos de linguagem, é preciso investigar sua audiência, ou seja, o público-leitor que garante este enfoque, assim como sua prática institucional, linha editorial etc. O resultado final é a representação de mundo que o jornal faz deste fato, recortando informações que a ele interessa destacar.

Já o jornal El País, em sua manchete, destaca "Uma imagem que estremece a consciência da Europa", chamando a atenção dos europeus, o que gera outro impacto informativo se compararmos com o enfoque do Clarín. Na escolha da fotografia, o jornal preferiu em sua capa dar ênfase para a imagem do garoto já sendo levado pelo policial, o que gera também outra interpretação e acrescenta uma informação à foto anterior. Na primeira foto, do Clarín, não temos a informação de que o garoto foi levado pelo guarda, que aparece apenas próximo ao corpo. Para entender a posição de El País, além de investigar a linguagem que ajuda a construir a narrativa jornalística, é preciso avaliar sua linha editorial, prática institucional, posição ideológica etc. que influenciaram o jornal a chegar a esta representação sobre o fato.

Figura 2: Capa do jornal Irish Examiner.



Fonte: Jornal Zero Hora Notícias http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/09/como-os-jornais-

do-mundo-publicaram-a-foto-do-menino-morto-4839694.html

O jornal irlandês Irish Examiner traz uma fotografia com zoom aproximado no corpo do garoto, excluindo todo o ambiente, o que gera uma informação visual bem mais "dramática" do que os outros dois jornais. Os editores justificam a escolha da foto explicando que, mesmo não sendo comum publicar "fotos perturbadoras", a gravidade da situação influenciou na escolha. Fatores como linha editorial, audiência e posicionamento ideológico são aspectos, sem dúvida, que também contribuíram para a construção da representação do fato.

Assim, ao analisarmos características da linguagem e como cada jornal representou, em sua manchete, o fato envolvendo o garoto sírio, podemos concluir que temos acesso a distintas informações e somos colocados em contato com diferentes enfoques jornalísticos sobre um mesmo assunto, o que nos leva a formar representações e visões de mundo díspares conforme a fonte de informação escolhida. Cada jornal retrata e chama atenção para um aspecto diferente do mesmo fato. Assim, o quadro 1 traz contribuições importantes durante a análise crítica de fontes de informação jornalísticas.

Assim, reforçamos que a linguagem, as rotinas de produção, o posicionamento ideológico dos editores do jornal etc. resultam em valores associados à informação veiculada, que se manifesta como representação e não como cópia da realidade.

4. Considerações finais

Fica cada vez mais reforçada a preocupação de pesquisadores da área em estudar o leque de fontes de informação disponível em diversas mídias. E, ainda que seja crescente o acesso a mídias sociais, blogs etc. o jornal, impresso ou online, ainda é um meio importante de informação entre a população brasileira, conforme mostram pesquisas.

Se o jornal, assim como outras mídias, são tidos como importantes canais de acesso à informações, e estão entrelaçados a bibliotecas, escolas etc., fica claro seu potencial como objeto de estudo para a área de competência informacional. No entanto, apesar de bastante presente no ambiente escolar e em bibliotecas, a leitura dos jornais poucas vezes contempla uma leitura realmente crítica e embasada. Desenvolver a competência informacional para ler jornais de maneira mais reflexiva é um desafio, e há contribuições importantes advindas da área de pesquisa denominada media literacy, que se preocupa, de maneira geral, em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a "literacia em mídia" é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa (Cerigatto & Siqueira, 2008).

A compreensão e a avaliação crítica de conteúdos informativos disseminados por órgãos da imprensa requerem o desenvolvimento de habilidades capazes de entender o contexto de produção em que essas informações são transmitidas. Como, na maioria das vezes, a informação transmitida pelas mídias está condicionada a uma intencionalidade e as mensagens nunca são transparentes, o objetivo da avaliação de fontes midiáticas é formar sujeitos com posturas ativas, que saibam identificar problemas éticos, interesses políticos e ideológicos por trás da veiculação dessas informações.

Como foi possível perceber, há uma carência quando os estudos referem-se à avaliação crítica e uso de fontes fora do âmbito meramente científico, e que são, por muitas vezes, as fontes de informação mais acessadas cotidianamente pela população.

Assim, se tratando de competência informacional, percebemos o potencial "transversal" desta área e sua capacidade de abarcar outras competências nem sempre tão difundidas na Ciência da Informação.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2013) é uma das organizações que defende a união entre noções da competência informacional e competência midiática. Recentemente, lançou uma sugestão de currículo com diretrizes voltado para a formação de professores: o currículo de alfabetização midiática e informacional (AMI). A proposta da entidade engloba uma série de atividades que visa trabalhar de maneira holística os

diversos serviços de informação e mídias, desde bibliotecas até a internet. Uma das importantes contribuições deste documento é que ele une as noções de competência midiática e competência informacional, mostrando estreita ligação entre elas.

Portanto, apesar de existirem duas escolas principais de pensamento emergindo sobre a relação entre estes campos convergentes, pode-se observar que há semelhanças entre as duas áreas. Dentro desta concepção, agregam-se as competências midiática e informacional como um processo de aprendizado contínuo que envolve criticidade, reflexão, uso do raciocínio etc. Dentro desta concepção, órgãos internacionais de referência na área de Ciência da Informação, como a International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA (2011, p. 01), já adotam a terminologia "alfabetização informacional e midiática": "a alfabetização informacional e midiática inclui todo tipo de fontes de informação: oral, impressa e digital".

Assim, pode-se afirmar que, juntas, a information e a media literacy têm potencial para promover o exercício da liberdade de expressão que, conforme o artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos, implica em podermos procurar, receber e difundir informações e ideias por qualquer meio de expressão, assim como para desenvolver habilidades de análise crítica da informação em seus dados contextos e necessidades.

Referências

Behen.L.D (2006). Using Pop Culture to Teach Information Literacy: Methods to Engage a New Generation. Westport: Libraries Unlimited.

Borges, J. & Oliveira, L.(2011). Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. Observatorio (OBS*), *5*(4), 291-326.

Brasil . Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. (2015) Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom.

Buckingham, D. (2003). Media education – literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.

_____. (2008). Defining digital literacy: what do wyoung people need to know about digital media? In: Lankshear, C.; Knobel, M. (Eds.). Digital literacies. New York: Peter Lang.

Campello, B.S. & Caldeira, P.T (Org.). (2005). Introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Autêntica.

Case, D. O. (2007). Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior. Amsterdam: Elsevier; Academic Press.

Cerigatto, M.P. A educação para a mídia e a publicidade infantil e juvenil: uma proposta de trabalho. 2009. 100f. Monografia (graduação em jornalismo). Universidade Sagrado Coração, Bauru.

_____. (2012). Educação para as mídias na formação de professores: uma proposta transmídia entre web e tv digital. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Cerigatto, M. P. & Siqueira, A. B. (2008). Media literacy: estudando o trailer do cinema no ensino médio. Trabalho de iniciação científica (graduação em jornalismo), Universidade do Sagrado Coração, Bauru.

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2011). Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informacional y Mediática. Recuperado de: http://www.ifla.org/files/assets/information-

literacy/publications/media-infolitrecommend-es.pdf.

Hall, S.(2003). Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Kuhlthau, C. C (2004). Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Marcondes Filho ,C. (2000). Comunicação e jornalismo; a saga dos cães perdidos. São Paulo: Hacker Editores.

Marques, L. H.(2003). Teoria e pratica de redação para jornalismo impresso. Bauru: Edusc.

Medina, C. (1988). Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial. São Paulo: Summus.

Nakamura, R. (2009). Como fazer um planejamento de mídia na prática. São Paulo: Farol do Forte.

Siqueira, A.B. (2012). Comunicação, Educação e cultura digital. Recuperado de http://medialiteracybrasil.net/.

Teixeira, N.. Jornais (2008). In: Campello, B. S.; Caldeira, P.T. Introdução às fontes de informação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-87.

Wilson, C., Grizzle, A. Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, UFMT.

---

[1] Disponível em http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf

A Biblioteca Escolar no Contexto da Legislação e do Processo Educativo

Eliane Lourdes da Silva Moro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Conselho Federal de Biblioteconomia/CFB

eliane_moro@yahoo.com.br

Raimundo Martins de Lima

Doutorado – Universidade Federal do Amazonas/UFAM –

Conselho Federal de Biblioteconomia/CFB

rdomartins@uol.com.br

Francisca Rosaline Leite Mota

Doutorado – Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Conselho Federal de Biblioteconomia/CFB

rosemota@yahoo.com.br

Resumo:

A Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas da 16ª Gestão do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) tem como objetivos identificar as conexões e desconexões presentes nas ações de formação, operação e fiscalização dirigidas às bibliotecas escolares e públicas das regiões brasileiras, tendo por parâmetro o direito inalienável à informação e obter informações para orientar a elaboração de propostas de políticas públicas para as bibliotecas escolares e públicas no âmbito nacional. Tendo em vista a vigência da Lei Federal nº 12224 de 10 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, afirmando que as instituições de ensino públicas e privadas dos sistemas de ensino deverão contar com biblioteca escolar contendo coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, à pesquisa, ao estudo ou à leitura e efetivada num prazo máximo de dez anos, sentiu-se a necessidade de elaboração de documento para subsidiar a proposta

de políticas públicas no âmbito das bibliotecas escolares no Brasil. Esse trabalho iniciou com o levantamento dos contextos das bibliotecas escolares, não apenas pelo imaginário de precariedades e carências que cerca as suas existências, mas, sobretudo, pela potencialidade das suas atuações nas áreas da cultura e da educação da sociedade brasileira. Foram solicitados dados sobre as escolas e bibliotecas escolares, bem como os profissionais que atuam, aos Secretários de Estado de Educação (no âmbito estadual) e aos Secretários municipais de Educação das capitais dos estados federativos o país (no âmbito municipal) resultando em um quadro quantitativo da realidade de escolas estaduais e municipais das capitais. Também era necessário verificar a situação real nas diferentes regiões, optando-se por isso, quanto à estratégia e a metodologia adotadas para as coletas, pela organização de Seminários Regionais para que se pudesse captar em tempo vivo, a partir das falas dos próprios profissionais envolvidos, os elementos estruturantes das práticas efetivadas nessas bibliotecas, tendo em vista promover reflexões sobre a relação das suas atuações com a formação cultural-educativa dos indivíduos e da sociedade, considerando os princípios da ética como referencial para as práticas civilizadas, o esclarecimento e as boas condutas profissionais. A realização dos Seminários Regionais em Bibliotecas Escolares abrangendo as cinco regiões do país e envolvendo profissionais bibliotecários, professores dos Cursos de Biblioteconomia e acadêmicos de Biblioteconomia da Região para refletir e discutir sobre a situação vigente para o cumprimento da Lei e a melhoria das bibliotecas escolares como processo educativo no âmbito do ensino e da aprendizagem. Sentimos a necessidade de construir alternativas que pudessem permitir o levantamento de dados e informações objetivas sobre os contextos das bibliotecas, e isso incluía saber como estava ocorrendo o processo formativo dos bibliotecários e quais eram as condições da estruturação e do funcionamento das bibliotecas brasileiras, para se inferir o grau de proximidade existente entre essas expectativas e a realidade social concreta vivida por bibliotecas e bibliotecários. Cabe, por fim, recomendar que todas as instituições representativas unam forças para contribuir com essa mudança, que se configura como um dos maiores desafios da Biblioteconomia brasileira.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares; Bibliotecários; Processo educativo; Competência informacional; Mediação de leitura.

Abstract:

The School and Public Libraries Commission of the Library Federal Board (LFB) aims to identify the connections and disconnections present in training activities, operation and inspection directed to school and public libraries of the Brazilian regions. The parameters of the Commission are the inalienable right to information and to obtain data to guide the development of public policies proposals for school and public libraries nationwide. Given the effectiveness of the Federal Law No. 12224/2010, that treats about the universalization of libraries in the country's educational institutions, it became necessary to elaborate document subsidizing the proposal of public policies in the context of school libraries in Brazil. This work began with a research about the contexts of school libraries, not only by the ideas of precariousness and needs surrounding their existence, but above all, by the potential of his performances in the areas of culture and education of Brazilian society. The LFB requested data of school and professional libraries to Secretaries of State and Municipal Secretaries of Education from Brazilian capitals. It resulted in a quantitative picture of the reality of state and municipal schools (capital ones). To verify the actual situation in different regions, regional seminars as strategy and methodology for the collections were organized. From the speeches of the professionals involved it was possible to realize the structural elements of the practices of these libraries, in order to promote reflection about the relationship of its performances with the cultural-educational training of individuals and society, considering the principles of ethics as a reference for the civilized practices, clarification and good professional conduct. The seminars covered the five regions of the country and involved librarians, teachers and scholars of librarianship courses to discuss and reflect about current situation in compliance with the law and improvement of school libraries as an educational process in teaching and learning. We felt the need to find out alternatives to permit data collection about the contexts of libraries, and that included knowing how the formation process of librarians was happening and what were the conditions of the structure and functioning of Brazilian libraries, to infer the degree of proximity between these expectations and the concrete social reality experienced by libraries and librarians. Finally, it is recommended that all representative institutions join forces to contribute to this change, which constitutes one of the greatest challenges of the Brazilian Library.

Keywords: School and Public Libraries; Librarians; Educational process; Information literacy; Reading mediation.

1. Introdução

A Comissão de Bibliotecas Escolares e Públicas da do CFB realizou no decorrer de 2014 e 2015 cinco Seminários Regionais de Bibliotecas Escolares e Públicas e de Ética Profissional abrangendo as regiões brasileiras. O objetivo principal é apresentar à sociedade brasileira em geral, e em especial às autoridades responsáveis pelo funcionamento das instituições que atuam nas áreas da cultura e da educação em níveis federal, estadual e municipal, os resultados das apresentações e discussões como contribuição às formulações de políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal, no que tange às bibliotecas escolares e sua universalização no âmbito legal.

A operacionalização dos Seminários partiu do levantamento sobre a quantidade de bibliotecas escolares e de bibliotecários nelas atuantes, realizado em 2013 junto às Secretarias Municipais das capitais dos Estados e Secretarias Estaduais de Educação, com o propósito de coletar dados objetivos que pudessem dimensionar o desafio que a Biblioteconomia brasileira precisa enfrentar para que sejam cumpridos os dispositivos da Lei nº. 12.244/2010, que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Este levantamento revelou um quadro desolador das condições de funcionamento dessas bibliotecas, sobretudo no tocante aos seus quadros de pessoal técnico, aspecto que as exposições e as falas ocorridas durante os Seminários ratificaram esses resultados.

As programações dos Seminários consistiram de exposições e palestras realizadas com o fim de promover reflexões sobre a atuação das bibliotecas escolares e públicas e seu relacionamento com a emancipação dos indivíduos e da sociedade e a barbárie, tomando os princípios da ética como referencial para as práticas civilizadas, o esclarecimento e as boas condutas profissionais, cujo propósito foi identificar a natureza da contribuição dada por essas bibliotecas aos indivíduos e à sociedade.

Para conceber os Seminários partiu-se do entendimento de que as bibliotecas não existem por si nem para si, uma vez que carregam consigo as intencionalidades e concepções ideológicas daqueles que as pensam, as criam e as fazem funcionar, por meio de ações que levam às suas estruturações. Ações essas comprometidas com visões de mundo e de sociedade que tanto podem permitir que os seus serviços contribuam para a emancipação dos seus usuários e da sociedade, quanto para o fortalecimento de atos de regressão à barbárie, mesmo porque são elas que fazem a mediação entre os bens culturais contidos nos seus acervos e as necessidades de formação e desenvolvimento cultural dos seus usuários.

Dois aspectos balizaram as suas realizações: a necessidade de fomentar o debate sobre as questões estruturais, funcionais e éticas das bibliotecas escolares brasileiras e a urgência do debate e da reflexão sobre os princípios que no momento orientam e disciplinam a conduta dos profissionais que atuam nessas bibliotecas, sejam eles bibliotecários ou não, considerando as realidades técnicas, políticas e sociais dos seus contextos, tendo em vista a elaboração de propostas de políticas públicas para essas bibliotecas.

2. A biblioteca escolar no contexto da formação profissional

As informações coletadas sobre os contextos formativos e operacionais das bibliotecas escolares brasileiras foram apresentados, discutidos e organizados nos resultados dos Seminários Regionais inferindo sobre a medida das influências das realidades identificadas sobre os processos de estruturação e de funcionamento dessas bibliotecas. A programação foi estruturada seguindo a concepção do tema " Da Barbárie ao Compromisso Ético, Social e Político" apresentado em três painéis temáticos. O primeiro painel tinha a finalidade de identificar as disciplinas que apresentam e discutem os conteúdos relativos à estrutura e ao funcionamento das bibliotecas escolares e públicas para o exercício profissional, pertencentes aos currículos dos cursos de Biblioteconomia das cinco Regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste)

que participaram dos Seminários Regionais. As disciplinas identificadas são apresentadas nas próximas seções por meio das regiões brasileiras e a participação das instituições formadoras.

2.1. Região Norte

Participaram as representantes dos Cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) e em suas exposições informaram a existência da Disciplina Leitura e Biblioteca (3 créditos), que, além de ser optativa, possui conteúdo transversal e sua ementa enfatiza a leitura e não a biblioteca, na UFAM, enquanto a UFPA esclareceu que o currículo do Curso não possuía disciplinas que tratassem diretamente da estruturação e do funcionamento das bibliotecas públicas e escolares.

2.2. Região Nordeste

Dos oito cursos existentes nessa Região houve a participação somente do Curso de Biblioteconomia do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A apresentação do coordenador do Curso evidenciou a existência de duas disciplinas optativas que tratam da estruturação e do funcionamento das bibliotecas escolares e públicas: Unidades de Informação Públicas, Escolares e Especializadas e Leitura e Biblioteca. Com referência à primeira disciplina os conteúdos da sua ementa são bastante abrangentes, fato sugestivo de que a carga horária a ela destinada não é suficiente para que esses conteúdos sejam apresentados e discutidos de modo adequados e sem prejuízos à formação dos alunos do Curso da UFAL. Há que ser observado também que, além da sua natureza optativa, aspecto que pode significar oferta não regular nos semestres letivos, o enfoque temático sobre as bibliotecas escolares e bibliotecas públicas fica pouco vísivel na medida em que as discussões privilegiam as unidades de informação públicas, escolares e especializadas, o que pode resultar na linearidade e não no aprofundamento desses temas. Em relação à disciplina Leitura e Biblioteca, também eletiva, o enfoque maior da ementa abrange os aspectos da leitura, leitor, literatura, o que caracteriza uma preocupação só com a pesquisa escolar e não com a estruturação das bibliotecas escolar e pública, ou seja, suas missões, estruturas, objetivos, responsabilidades, legislação, entre outros aspectos de significativa importância para a formação do bibliotecário com competência para atuar em uma dessas bibliotecas.

2.3. Região Sul

O Seminário se realizou em Florianópolis/SC, e contou com a participação da maioria dos coordenadores de Cursos. O Coordenador do Curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) salientou que as diferentes especializações devem ser buscadas pelos alunos de acordo com suas preferências pela participação em disciplinas eletivas e o egresso do Curso de Biblioteconomia da UFRGS deve se caracterizar como um profissional capaz de interagir no processo de transferência de informação, desde a sua geração até seu uso, consciente do valor que a informação possui para a sociedade e para o indivíduo, com vistas à melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento da produção científica e tecnológica e aumento dos produtos de inovação. A disciplina eletiva Organização de Bibliotecas Escolares (45h e 3 créditos) é oferecida na modalidade de Educação Aberta e a Distância (EAD) com a formação de uma turma com média de 30 acadêmicos matriculados e também como Curso de Extensão na mesma modalidade. Informou, ainda, que o currículo do Curso de Biblioteconomia acompanha as diretrizes estabelecidas pela Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ABECIN) e recomendações das reuniões para Directores e Coordenadores das Escuelas de Bibliotecologia del Mercosur.

A representante da coordenação do Curso da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) de Rio Grande/RS apresentou que entre as disciplinas que integram o seu currículo atualmente, destacam-se: Bibliotecas Escolares (obrigatória de 45h e 3 créditos) cuja ementa compreende a biblioteca escolar como suporte e agente da educação; organização e difusão das bibliotecas escolare e bibliotecas escolares na sociedade brasileira: problemas e perspectivas.

Os outros Cursos participantes das demais Universidades (UEL, UFSC e UDESC) não atendem

nenhuma disciplina que aborde as questões sobre bibliotecas escolares.

2.4. Região Sudeste

Realizado em Belo Horizonte/MG, na Região Sudeste existe atualmente dezessete cursos de Biblioteconomia, mas só sete deles participou do Painel: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade de São Paulo (USP); Fundação Escola de Sociologia Política de São Paulo (FESPSP); Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA) e Centro Universitário Assunção (UNIFAI).

A UFMG está reformulando seu Currículo e atualmente não possui disciplinas que tratem diretamente sobre bibliotecas escolares mesmo que a instituição abrigue o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE). A coordenadora justificou que as disciplinas tradicionais do Curso vêm perdendo espaço para as áreas de gestão e tecnologia, a ponto de estarem sendo contratados docentes de outras áreas, que não conhecem nem têm interesse em conhecer a Biblioteconomia, ocorrências que têm imposto dificuldades à atualização do quadro profissional, sobretudo para as áreas socioculturais. Concluiu afirmando que o Curso da UFMG não está atuando para formar bibliotecários para atuar nas bibliotecas tradicionais, mas gestores da informação e do conhecimento.

A coordenadora do Curso da UFRJ, que tem por finalidade a formação de profissionais com habilidades e competências para gestão de unidades de informação e a estrutura curricular possui duas disciplinas que tratam da estruturação e do funcionamento das bibliotecas escolares e públicas, embora sejam optativas: Gestão de Bibliotecas Escolares e Gestão de Bibliotecas Públicas. As demais disciplinas que fazem parte do currículo do Curso possuem conteúdos de natureza ampliada ou transversal.

A terceira exposição foi do Curso de Licenciatura em Biblioteconomia da UNIRIO, cujo foco é a formação de profissionais com sólida fundamentação nos conhecimentos da área pedagógica, integrada aos da área biblioteconômica, e competências relativas à compreensão do papel social e político da escola, da Pedagogia e da Biblioteconomia em diferentes contextos e em articulação interdisciplinar.

Seguindo, o representante da USP esclareceu que o Curso completou 45 anos de existência, mas no momento está passando por uma crise de identidade, tendo sido constituída uma Comissão de docentes para estudar e propor alternativas com vistas à sua reestruturação e continua formando bibliotecários generalistas. A estrutura curricular atual não possui disciplinas que tratem diretamente da estruturação e do funcionamento das bibliotecas escolares e públicas, embora possua dois Grupos de Pesquisa: um em biblioteca escolar e outro em biblioteca pública. Apenas a estrutura curricular do Curso de Biblioteconomia da USP/Câmpus de Ribeirão Preto possui disciplinas sobre esses assuntos.

A quinta exposição contemplou o Curso de Biblioteconomia das FATEA que possui apenas uma disciplina obrigatória que trata diretamente sobre as bibliotecas escolares e bibliotecas públicas: Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares.

A sexta exposição, pelo coordenador do Curso da FESPSP, ponderou sobre a situação atual dos conteúdos sobre as bibliotecas escolares acentuando o histórico de afastamento da área cultural das suas práticas cotidianas, ao contrário do que observa ocorrer com os conteúdos técnicos, e afirmando a necessidade da institucionalização dos conceitos de biblioteca escolar e de biblioteca pública, para pensá-las como um projeto da área cultural.

A última exposição do Curso da UNIFAI não se pautou pela estrutura da Graduação em Biblioteconomia, mas pelo Curso de Pós-Graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares, em nível de especilização (lato sensu), que foi ofertado no primeiro semestre de 2014.

2.5. Região Centro-Oeste

Realizado em Goiânia/GO, dos cinco cursos existentes na Região participou somente o Curso da Universidade Federal de Goiás (UFG). A apresentação do quadro das disciplinas inseridas no currículo do Curso evidenciou não haver no currículo disciplinas tratando diretamente da estruturação e do

funcionamento das bibliotecas escolares e públicas afirmando que é um problema para a área de Biblioteconomia e para a sociedade goiana em particular, ainda que tenha sido informado que o Curso desenvolve projetos de pesquisa e extensão tendo as bibliotecas escolares e públicas como foco.

É possível verificar que a lacuna, decorrente da ausência de disciplinas dirigidas às bibliotecas escolares, denuncia prejuízos à formação dos alunos e à estruturação e ao funcionamento dessas bibliotecas de difícil mensuração.

3. A biblioteca escolar no contexto das políticas públicas

Este painel foi organizado com a finalidade de levantar informações sobre as condições infraestruturais que sustentam o funcionamento das bibliotecas escolares das cinco regiões brasileiras, sobretudo as atinentes a recursos humanos e serviços, para inferir a medida de suas adequações à legislação que dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário no Brasil e às expectativas da sociedade no que concerne ao ensino e à aprendizagem.

Sua estruturação consistiu de três exposições sendo que as duas primeiras tratavam especificamente das bibliotecas escolares das Redes Públicas de Educação Estadual e Municipal (das capitais dos Estados). Infelizmente foram poucos os representantes dos Sistemas de Bibliotecas Escolares dos Estados que compõem as cinco regiões brasileiras, destacando-se o relato dos que se fizeram presentes nas apresentações.

3.1. Bibliotecas Escolares da Região Norte

As informações sobre as condições infraestruturais das bibliotecas escolares que atuam nos Estados da Região Norte foram coletadas no Painel Bibliotecas Escolares e Públicas realizado em Manaus/AM, nos dias 20 e 21 de maio de 2014. A bibliotecária Regina Céli de Sousa, Presidente do CFB, registrou sua expectativa de que todos contribuíssem com seus saberes e experiências para a qualidade dos debates e discorreu sobre alguns aspectos socioculturais e profissionais que, no seu entendimento, justificam e dão significado à existência e à atuação das bibliotecas escolares e públicas nas sociedades, pela relação estreita que guardam com a conquista e o exercício da cidadania. A primeira apresentação foi do Núcleo de Bibliotecas Escolares da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus, que enfatizou o Programa de Melhoria da Biblioteca Escolar, elaborado e executado com a finalidade de oferecer diretrizes para o planejamento, o controle, a coordenação, a supervisão e a avaliação das atividades destinadas ao funcionamento das bibliotecas escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus (RPMEM). O Programa tem o objetivo de planejar, controlar, coordenar, supervisionar e avaliar todas as atividades relacionadas às bibliotecas escolares e realizar assessoria técnica às escolas com biblioteca acompanhando os programas e projetos do Governo Federal e Municipal como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre as metas desse Programa de Melhoria foram listadas, além da implantação de novas bibliotecas, o desenvolvimento das coleções dos acervos das bibliotecas existentes e a renovação de obras de apoio pedagógico e outros recursos informacionais para as bibliotecas. A SEMED possui 221 bibliotecas escolares, 13 das quais são bibliotecas-polo, e um quadro de pessoal composto de 44 bibliotecários e 203 auxiliares de bibliotecas. A coordenação destacou que o maior desafio é dar cumprimento à Lei nº. 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, em virtude das dificuldades para provimento das condições materiais necessárias ao funcionamento das bibliotecas, particularmente no atinente à contratação de bibliotecários.

Seguiu-se a exposição da representante da Coordenação de Biblioteca Escolar da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) que destacou os esforços que o setor empreende para estabelecer um planejamento de ações que reflita no cotidiano da escola, viabilizando a melhoria do ensino e garantindo uma educação de qualidade. Essa melhoria do ensino depende do fortalecimento da escola, condição que pode ser facilitada pela estruturação e funcionamento da biblioteca escolar em níveis de qualidade que a condicione para dar atendimento satisfatório às expectativas relacionadas às contribuições que os seus serviços têm potencial para dar à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e à formação cultural dos alunos.

Foram essas expectativas de atendimento e contribuições que fizeram com que os processos de

implantação e desenvolvimento das bibliotecas das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino (RPEE), tanto na capital, quanto nos outros municípios do Estado, fossem inseridas no conjunto das ações de responsabilidade da Coordenação de Biblioteca Escolar da SEDUC.

Por fim, baseado na mesma exposição, conclui-se que o problemático dessa situação não está na proporcionalidade entre o número de escolas e de bibliotecas, mas na composição do quadro de pessoal técnico e de auxiliares. Isto porque, conforme se constata pelos números apresentados no Quadro de Servidores apenas 9,8% do total de servidores que atuam nas bibliotecas escolares da capital são bibliotecários e nos demais municípios do Estado esse número é ainda bem menor: 1,5%. Em termos de representatividade e de projeção de desempenho, os números desse quadro de bibliotecários é insignificante. Números inexpressivos que sugerem dificuldades operacionais enormes e recomendam cautela não só com referência à qualidade das atividades realizadas pelas bibliotecas da RPEE, mas também com respeito à adequação dos resultados dessas atividades à missão e aos objetivos institucionais e às demandas e necessidades dos seus usuários.

3.2. Bibliotecas Escolares da Região Nordeste

O Seminário realizado em Maceió/AL nos dias 05 a 08 de agosto de 2014, iniciou com o Painel Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares com a exposição da Coordenação do Sistema de Bibliotecas Escolares de Maceió, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). A exposição se concentrou nos projetos de Revitalização das Bibliotecas das Escolas da SEMED e de Implantação do Sistema de Bibliotecas Escolares, realizados em um contexto desfavorável: a Secretaria teve 11 Secretários; inexistência de sistema de bibliotecas e de concurso para bibliotecário (o último ocorreu em 2006). Sua estrutura está constituída de 133 unidades escolares. Neste contexto, atuam 3 bibliotecários e 01 professora com formação em Biblioteconomia para toda a rede e o pessoal lotado nas bibliotecas são professores readaptados ou em readaptação. No Sistema de Bibliotecas Escolares destacam-se algumas ações: reestruturação das bibliotecas existentes nas escolas e planejamento das bibliotecas escolares futuras; contratação e capacitação de pessoal especializado; melhoria do acervo, dinamização e integração com o projeto pedagógico das escolas, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes, em cumprimento à Lei Federal nº. 12.244/2010 e à Resolução nº. 51/2002, do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL). Para isso estão sendo negociados a realização de concurso público para provimento de bibliotecários para as bibliotecas do Sistema e a celebração de convênio com o Curso de Biblioteconomia da UFAL, para a recepção de estagiários para atuarem nas bibliotecas escolares do Sistema.

3.3. Bibliotecas Escolares da Região Sul

O Seminário na Região Sul iniciou com o Painel Panorama das Bibliotecas Escolares e Públicas com a participação dos coordenadores dos Sistemas Estaduais de Bibliotecas Escolares dos Estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A primeira painelista foi a Coordenadora do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SEBE) da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que apresentou as principais ações do SEBE "uma estrutura organizacional que compreende uma relação hierárquica entre diferentes níveis de administração, de decisão, de coordenação e de atuação, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS), das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e do conjunto das bibliotecas escolares das escolas da rede estadual de educação". Afirmou que a finalidade do SEBE, a partir de uma política governamental e de um plano de trabalho comum é congregar, coordenar, fiscalizar, integrar, fomentar o desenvolvimento dos serviços bibliotecários escolares, tendo em vista o alcance de objetivos específicos, à luz do projeto político-pedagógico da escola e do perfil de sua comunidade escolar. Apresentou as políticas estabelecidas pela SEDUC do Rio Grande do Sul para o período de 2011 a 2014, sobre as bibliotecas escolares. No âmbito legal, o SEBE está na Constituição do Estado, de 1989, no Artigo 218: "O Estado manterá um sistema de bibliotecas escolares na rede pública estadual e exigirá a existência de bibliotecas na rede escolar privada, cabendo-lhe fiscalizá-las". Ainda a Indicação n. 33/80 do Conselho Estadual de Educação (CEEd) "Indica medidas para a organização e o funcionamento de Bibliotecas nas escolas de 1º e 2º graus do Sistema Estadual de Ensino".

Segundo Moro et al (2011) a Indicação Nº. 33/80 pressupõe medidas para a organização e o

funcionamento de bibliotecas nas escolas do Sistema Estadual de Ensino que, para compatibilizar os diversos aspectos das bibliotecas escolares, a Comissão Especial que elaborou essa Indicação contatou com bibliotecários que contribuíram com sugestões no relato do documento. "O documento vigora até os dias atuais e regula a estrutura, a organização e o funcionamento das bibliotecas de escolas públicas e particulares do Sistema Estadual de Ensino". Apresentou a Lei Estadual N°. 8.744/1988 que cria o Plano de Expansão da Rede de Bibliotecas de Escolas Públicas, estabelece o horário semanal de leitura nas escolas do Sistema Estadual de Ensino e determina que as escolas deverão ser "inspecionadas" para verificar se estão equipadas com bibliotecas de acordo com os critérios estabelecidos pela Indicação 33/80 do CEEd. Estabelece o horário semanal de leitura nas instituições de ensino, "com o objetivo de estimular o contato do educando com obras literárias, tanto nacionais quanto estrangeiras". (MORO et al, 2011). Abordou a Lei Estadual Nº. 11.670/2001 que estabelece a Política Estadual do Livro e o Decreto Estadual nº. 43.036/2004 que institui o Plano Anual de Difusão do Livro.

Dentre vários projetos realizados, outro importante e que teve continuidade, não havendo interrupção apesar das mudanças e alternâncias de governo, intitulado "Crianças e Jovens do Rio Grande Escrevendo Histórias" que participa e culmina anualmente na Feira do Livro de Porto Alegre e reúne em livro, textos selecionados, escritos por alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual. Em 2014 foi realizada a 22ª edição do Projeto.

A proposta do Sistema para o ano de 2015 é a realização de Concurso Público para Bibliotecários, do Quadro de Técnico Científico em atendimento à Lei Federal Nº. 12.244/2010.

No contexto da biblioteca escolar e a atuação dos profissionais habilitados, (Quadro 1) o Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB)-10 realiza desde 2009 as Reuniões dos Fóruns Gaúchos pela Melhoria de Bibliotecas Escolares e Públicas (FGMBEP) sediados em vários municípios da região metropolitana e do interior do Estado.

Quadro 1: Bibliotecas escolares no RS

Municípios no Rio Grande do Sul	497
Nº de Bibliotecas Públicas	532
Nº de bibliotecas escolares estaduais	2607
Nº de bibliotecas escolares municipais	5009
Nº de bibliotecas escolares federais	39
Nº de bibliotecas escolares particulares	2319
Total de bibliotecas escolares no Rio Grande do Sul	9974
Nº de bibliotecários ativos (registrados no CRB-10)	1189

Fonte: CRB-10

Mais de uma centena de relatos aconteceram nos Eventos além do lançamento do livro "Biblioteca Escolar: presente!" e a criação do Pacto pela Biblioteconomia e a elaboração do Site e blog "Biblioteca Escolar: presente!" (Figura 1) além do Blog do FGMBEP apresentando conteúdo atualizado, como inserção de imagens e publicação de matérias.

Figura 1: Blog "Biblioteca Escolar: presente!"



Fonte: CRB-10

As ações do Sistema CFB/CRB no âmbito das bibliotecas escolares foram apresentadas pela Presidente Regina Céli de Sousa.(Figura 2).

Figura 2: Sistema CFB/CRB



Fonte: Sousa, 2014

Apresentou a fiscalização do exercício da profissão do Bibliotecário exercida pelo Conselhos Regionais de Biblioteconomia de acordo com a legislação vigente, salientando o papel dos Conselhos em relação à proteção da coletividade contra os leigos inabilitados, bem como dos habilitados anti-éticos. As atribuições consistem em orientar, supervisionar e disciplinar o exercício da Biblioteconomia no Brasil, bem como as atribuições dos Bacharéis em Biblioteconomia, no sentido de organizar, dirigir e executar serviços técnicos no setor público (federal, estadual, municipal e autárquico) e empresas particulares relativas às matérias e atividades. Discorreu também sobre o número de municípios, de Escolas de Biblioteconomia, total de bibliotecários inscritos, ativos, adiplentes e inadimplentes distribuídos nos 15 CRB do Sistema, totalizando 5.564 municípios brasileiros, 39 escolas de Biblioteconomia e 34.7000 bibliotecários inscritos e 19.000 ativos. Um dos aspectos na apresentação que chamou a atenção do público presente diz respeito às inúmeras áreas de atuação dos bibliotecários.

A Lei Nº. 12.244/2010 foi destaque na sua fala em que "as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas (Art. 1º) e o Art. 2º "... considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura". Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nº. 4.084/1962 e Lei nº. 9.674/1998. Nesta perspectiva, se não houver mobilização e propostas dos bibliotecários em cada Estado, nada irá acontecer afirma a Presidente.

Salientou que o Plano de Ação da 16ª Gestão (2013-2015) que, dentre outras metas, destaca a articulação de ações para a criação e o desenvolvimento de políticas que possibilitem o cumprimento das responsabilidades técnicas, sociais e políticas das Bibliotecas Públicas e Escolares no País. Outra meta destacada refere-se às atividades intensivas de reconhecimento e representação política da profissão junto aos

poderes municipais, estaduais e federal por meio de contatos junto a vereadores (municípios), deputados (estadual e federal) e senadores, colaborando na elaboração de projetos de lei no âmbito das bibliotecas escolares do País.

4. Resultados

A realização dos Seminários Regionais, segundo a avaliação dos participantes, apresenta, discute e reflete sobre as políticas públicas em bibliotecas escolares brasileiras. Ao final dos Seminários os participantes, em grupos, discutiram e se posicionaram sobre os seguintes aspectos: principais entraves para ações efetivas na biblioteca escolar; elementos essenciais para o funcionamento da biblioteca escolar; formas de integração da biblioteca com a escola e a comunidade e conhecimento sobre programas locais, regionais e nacional de apoio às práticas de incentivo à leitura na biblioteca escolar.

Nas cinco regiões brasileiras é possível destacar os principais entraves para as ações efetivas das bibliotecas escolares referem-se à gestão, falta de interação professor/bibliotecário (participação em planejamento e reuniões administrativas e pedagógicas), falta de profissional qualificado, ético e comprometido, de recursos financeiros específicos para biblioteca escolar, inexistência de políticas públicas adequadas para a biblioteca escolar, falta de programas de educação de usuários: com avaliação dos serviços e apresentação de resultados e recursos humanos insuficientes, ausência do bibliotecário enquanto mediador do acesso de leitura e à informação, dentre outros.

Quanto aos elementos essenciais para o funcionamento da biblioteca escolar, foram considerados: estrutura: espaço acessível e legalizado com leiaute adequado que promova acessibilidade, estando disponíveis preferencialmente na parte térrea das escolas; tecnologia (lembrando que o livro físico jamais vai acabar); pessoal qualificado e habilitado para atuar na biblioteca; serviços: deve ser obrigatoriamente observada sua relação com os aspectos pedagógicos, levando em conta a necessidade de fortalecer as ações da biblioteca na escola.

Em relação às formas de integração da biblioteca escolar com a escola e a comunidade, foram sugeridas as ações: formar um grupo de trabalho com integrantes de todas as esferas para realizar diagnóstico da realidade das bibliotecas escolares; alteração da redação do Art.2º, da Lei nº. 12.244/2010, com ampliação do conceito de biblioteca escolar; solicitação de parceria com o Ministério Público do Estado (MPE) para fiscalização in loco da efetiva aplicação da Lei; realização de eventos para disseminar o conceito de biblioteca escolar com participação dos gestores. Em relação ao conhecimento sobre programas de apoio às práticas de incentivo à leitura, na biblioteca escolar, foram destacados diversos programas realizados no país.

Os grupos ponderaram que os projetos não são centralizados na biblioteca não atraindo o aluno e a biblioteca ainda é considerada lugar de castigo por alguns professores, criando uma imagem distorcida sobre o seu papel. Destacaram as deficiências dos acervos, não propiciando apoio às atividades de pesquisa, e das ações de divulgação das atividades dos programas existentes nas bibliotecas, realizadas pelos seus responsáveis, por serem precárias e tímidas não conseguem atingir nem mesmo a sua comunidade interna. Apontaram também a baixa adesão e reduzido acesso às bibliotecas.

É preciso sensibilizar os gestores sobre a relevância da disseminação cultural e a continuidade de programas e projeto sendo necessário que os bibliotecários acreditem na importância da biblioteca enquanto espaço estratégico para a escola realizando um trabalho de convencimento e sensibilização de professores, estudantes, coordenação, direção e secretarias de educação. É decisivo fazer com que esses grupos percebam que a biblioteca escolar é elemento chave na formação de todos os que passam pela escola e por isso deve ser valorizada cada vez mais.

Em relação à fiscalização e legalização profissional, muitas vezes a unidade escolar tem o espaço, mas a biblioteca não está oficialmente reconhecida no Projeto Político Pedagógico e nem no regimento da escola. Isto contribui para que não ocorra a contratação do profissional bibliotecário e agrava o cenário já conhecido onde professores readaptados assumem as bibliotecas sem nenhum preparo ou motivação. A ausência de políticas públicas e as constantes mudanças de gestão possibilitam não haja uma continuidade no trabalho de

quem está na biblioteca escolar e muitas vezes o que foi realizado acaba sendo esquecido, sobretudo por falta de registros documentais que permitam que o trabalho se torne visível.

Outro aspecto é a falta de conhecimento sobre o conceito do que é uma biblioteca escolar tornando-se necessário esclarecer o seu papel e do bibliotecário e suas funções. Também apontaram a política equivocada de acesso aos livros em que existem gestores que guardam os livros durante todo o ano letivo e, quando acaba a gestão ostentam um acervo de livros todos novos e mostram com orgulho que os livros não foram rasgados no período da gestão deles. O comodismo foi outro aspecto apontado sendo necessário sair da área de conforto e lutar por melhorias nas bibliotecas escolares.

Em relação aos elementos essenciais para o funcionamento da biblioteca escolar os participantes elencaram, dentre outros, o marketing da biblioteca escolar, a integração com a coordenação pedagógica, professores e bibliotecários transparecendo o perfil do bibliotecário e sua identidade e o motivo da necessidade deste profissional na escola; o acervo dinâmico e atualizado devendo-se verificar se o acervo existente e o que será formado atende aos diferentes níveis de aprendizado, levando em consideração também a faixa etária dos usuários; a acessibilidade como espaço adequado da educação que é a inclusão da pessoa com deficiência e uma eficiente política de formação e desenvolvimento de coleções..

Sobre as formas de integração da biblioteca com a escola e a comunidade, os grupos indicaram: instituir visita de apresentação da biblioteca aos membros internos e externos da comunidade escolar com a proposta de apresentar a importância da biblioteca escolar para a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; convidar aos pais para visita no início do ano para conhecer a biblioteca escolar, fazendo-os entender o seu papel em relação a educação dos seus filhos; educação de usuários aos alunos; realizar exposição de materiais bibliográficos para detectar o interesse dessa clientela, enfatizando aquilo que a biblioteca pode oferecer; criar o clube do livro com rodas de debates para discutir os temas abordados nas obras escolhidas para leitura; criar projeto de leitura entre pais e filhos e estimular que os filhos leiam para os pais e vice-versa e buscar diálogo constante com todo o corpo de profissionais que atuam na escola e com a comunidade.

O Conselheiro Federal Raimundo Martins de Lima aponta que o primeiro aspecto alude ao favorecimento da compreensão do gestor sobre o que é a biblioteca escolar, seu conceito, sua filosofia, enfim, quais são as suas responsabilidades na escola. Em suas pesquisas tem observado que a biblioteca não está institucionalizada na escola, já que não aparece formalizada nos documentos das Secretarias de Educação nem nos documentos das próprias escolas onde estão inseridas, como os seus projetos politico-pedagógicos. Em condições como estas, a biblioteca depende de quem dirige as escolas para existir e poder funcionar sendo os gestores escolares que, dependendo do conhecimento que possuam sobre a biblioteca, lutam pela sua existência e manutenção, vão à Secretaria e aos setores da sociedade e tentam levantar recursos para que esse espaço possa existir e bem funcionar.

A existência da biblioteca escolar é uma necessidade da comunidade, mas a responsabilidade de provê-la com os recursos materiais e financeiros para a sua existência e funcionamento e do Estado toda a parte da estruturação das bibliotecas inseridas nas instituições públicas de ensino. Isto deve ficar claro para todos nós, porque, do contrário, o cidadão acaba tomando para si um papel que não lhe cabe de forma prioritária e o Estado fica cada vez mais ausente das suas responsabilidades ante a população. Ao cidadão cabe, isto sim, usufruir da biblioteca e de seus ambientes, acervos e serviços sem embargos de qualquer natureza, zelando pela sua preservação.

Referências

LIMA, R. M. de. (2014). A Biblioteca nas Escolas Públicas Municipais de Manaus: prática social a serviço da emancipação ou da barbárie?. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia). Instituto de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MORO, E. L. da S. et all. (2011). Biblioteca Escolar: presente!. Porto Alegre: Evangraf.

Bibliotecas escolares no estado do Rio Grande do Sul: a trajetória de realização dos fóruns gaúchos pela melhoria das bibliotecas escolares

Eliane Lourdes da Silva Moro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS

Conselho Federal de Biblioteconomia/CFB

eliane_moro@yahoo.com.br

Lizandra Brasil Estabel

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus POA

lizandra.estabel@poa.ifrs.edu.br

Resumo:

A trajetória de realização das Reuniões dos Fóruns Gaúchos pela Melhoria das Bibliotecas Escolares (FGMBE) tem como cenário o panorama das bibliotecas escolares no Estado do Rio Grande do Sul e seus personagens são bibliotecários, técnicos em Biblioteconomia, profissionais que atuam em bibliotecas escolares, acadêmicos dos Cursos de Biblioteconomia e alunos do Curso Técnico em Biblioteconomia. Atualmente, as bibliotecas escolares revivem a trajetória de luta para continuarem com suas portas abertas. A biblioteca escolar é o espaço democrático de formação da cidadania, que propicia o acesso e o uso da informação e auxilia na constituição de um sujeito agente do seu processo de aprendizagem e consciente de seu papel na sociedade em que vive. Neste contexto, a realização dos FGMBE se originaram no Projeto Mobilizador: biblioteca escolar construção de uma rede de informação para o ensino público criado no ano de 2008 pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), como forma de valorizar e dignificar as bibliotecas escolares e chamando a atenção para a sua importância no contexto da comunidade escolar e da importância e necessidade de políticas públicas para seu funcionamento adequado. Este estudo tem como referência um Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação de Biblioteconomia, por meio de um estudo de caso, que apresenta o contexto dos FGMBE abrangendo o período de 2009 a 2011. As autoras retomam no período de 2015, apresentado por meio da coleta de dados utilizando a entrevista, para verificar sobre a importância da realização e da continuidade dos eventos tendo como sujeitos os acadêmicos de Biblioteconomia e alunos do Curso Técnico de Biblioteconomia. Pretende-se também verificar se a participação contribuiu para construção de novas aprendizagens no âmbito das bibliotecas escolares na formação destes sujeitos.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares; Fórum Gaúcho pela Melhoria de Bibliotecas Escolares; Processo educativo.

Abstract:

This paper aims to present, in the panorama of school libraries in the state of Rio Sul, the trajectory of conduct of the meetings of the Gauchos Forums for the Improvement of School Libraries (GFISL) that in early 2016 will be celebrating fifty (50) issues. The forums involved librarians, technical professionals in librarianship, professionals working in school libraries, scholars of librarianship courses and students of the Technical Course in Library Science. The school library is the mediation center between life and reading, and provides a space for learning that man must spontaneously look for to lean with pleasure. Currently, school libraries revive the path of struggle to continue with its doors open. The school library is democratic space for formation of citizenship, which provides Access to information and assists in the establishment of an acting subject of their learning process and aware of their role in society in which he lives. In this context, the achievement of GFISL originated in Mobilizing Project: school library, building an information network for public education, created in 2008 by the Federal Council of Librarianship. It was a way to value and dignify school libraries and draw attention to its importance in the context of the school community and the importance and need for public policies to operate effectively. The reference was a Work of Course in Library Science Graduate, through a case study that shows the context of GFISL, covering the period from 2009 to 2011. The authors broaden the context, updating 2015, presented as of experience report to check on the importance of holding and continuity of events within the academic library and the students of the Course Library Technician. It is also to verify that the share contributed to build new knowledge in the areas of school libraries. The results obtained will serve to validate the continuity of issues of GFISL.

Keywords: School Libraries; Gauchos Forums for the Improvement of School Libraries; Educational Process.

1. Introdução

Ao longo de sua trajetória, as bibliotecas de escolas públicas ficaram sempre à mercê das trocas e alternâncias de governantes e dependentes de existirem ou não projetos que contemplassem a sua função na comunidade onde estão inseridas. Com exceção do Rio Grande do Sul (RS) a grande maioria dos estados brasileiros não possui uma legislação vigente que norteie as bibliotecas escolares quanto a orçamentos para recursos financeiros, política de recursos humanos e um sistema de estrutura e organização das mesmas. Nosso Estado possui uma legislação específica para a organização e funcionamento de bibliotecas escolares com a implantação do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SEBE), previsto na Constituição do Rio Grande do Sul de 3 de outubro de 1989 (Art. 218) além da Lei N° 8.744 de 9 de novembro de 1988 que cria o Plano de Expansão da Rede de Bibliotecas de Escolas Públicas, estabelece o horário semanal de leitura nas escolas do Sistema Estadual de ensino e dá outras providências. O Conselho Estadual de Educação (CEEd) emitiu a Indicação N° 33/80 que indica medidas para a organização e o funcionamento de bibliotecas nas escolas do Sistema Estadual de Ensino regulando a estrutura, a organização e o funcionamento das bibliotecas de escolas públicas e particulares do Sistema Estadual de Ensino e a Indicação N° 35/98 que estabelece parâmetros quanto ao acervo bibliográfico em suas diferentes áreas e no quantitativo numérico mínimo em escolas do Sistema Estadual de Ensino nas graduações de Educação Infantil,Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No âmbito federal e, especificamente sobre o profissional bibliotecário, vigoram a Lei N° 4.084/1962 que dispõe sobre a profissão de Bibliotecário e regula seu exercício, mas não especifica a atuação na biblioteca escolar, complementada pela Lei N° 9.674/1998 que dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências.

Diante da situação em que se encontram as bibliotecas escolares no Brasil, com ausência de recursos,

descaso de governos, inexistência de políticas públicas e privadas, desconhecimento e descumprimento de legislação (quando existe), falta de profissionais habilitados, entre outros, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), órgão que tem competência para fiscalizar e normatizar a prestação de serviços bibliotecários em todo o país, para reverter esta realidade, criou em 2008, o Projeto Mobilizador em favor das bibliotecas escolares. Este Projeto visa um conjunto de ações em todos os Estados que tem como foco a melhoria das bibliotecas escolares, contemplando a criação de bibliotecas nas escolas que ainda não contam com este espaço, a melhoria dos espaços, serviços, acervos nas bibliotecas existentes e a construção de uma rede de informações e de profissionais que atuam em bibliotecas escolares. A mobilização do Sistema CFB/CRB e da sociedade resultou na aprovação da Lei Federal nº 12.244/2010 que torna obrigatória a existência de biblioteca em todas as escolas com a presença e/ou supervisão de bibliotecário fixando o prazo de 10 anos para sua execução. Assim, desde a aprovação da Lei deveriam ser criadas mais de 100.000 bibliotecas escolares significando uma média 10.000 bibliotecas por ano, com acervos, serviços e profissionais especializados.

No Rio Grande do Sul, a partir do Projeto Mobilizador criou-se um grupo de trabalho de profissionais interessados em colaborar com a melhoria das bibliotecas escolares, coordenados pelo Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) da 10ª Região realizando reuniões do Fórum Gaúcho pela Melhoria das Bibliotecas Escolares e Públicas (FGMBEP) e contando com instituições apoiadoras como a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FABICO/UFRGS), Grupo de Pesquisa LEIA: Leitura, Informação e Acessibilidade da FABICO/UFRGS, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Porto Alegre, Instituto Goethe, entre outras.

Os principais objetivos do FGMBEP são: promover as bibliotecas e a leitura através da reunião de seus atuadores; apresentar projetos locais e programas estaduais, nacionais e internacionais de incentivo e promoção a bibliotecas e leitura; estimular a formação de pessoal para trabalhar em bibliotecas do Estado; contribuir no fortalecimento da imagem das bibliotecas como espaços de integração entre leitores, educação e cultura; criar grupos de trabalho local para dinamização das bibliotecas.

Desde sua criação o Fórum realizou 47 reuniões de âmbito regional, duas nacionais e um encontro binacional que reúnem em média 150 pessoas com uma programação que vai desde palestras, relatos de experiência, painéis, workshop, atividades culturais, entre outros. Os temas abordados têm como foco principal a mediação da leitura, acessibilidade, Plano Municipal do Livro, Leitura e Literatura (PMLLL), competência informacional, atuação profissional, organização de bibliotecas, gestão de bibliotecas, entre outros.

Os Fóruns são realizados em municípios do Estado, contemplando desde a capital, região metropolitana e alguns do interior, com a participação do público local, de bibliotecários, professores, técnicos em Biblioteconomia e a comunidade em geral (Figura 1). Destaca-se a efetiva participação dos alunos da graduação de Biblioteconomia (FABICO/UFRGS) e do Curso Técnico em Biblioteconomia (IFRS – Câmpus Porto Alegre) que se deslocam do município de Porto Alegre para os diversos locais de realização das reuniões. Os palestrantes são docentes, pesquisadores, especialistas que contribuem através do compartilhamento de informações e referencial teórico à reflexão e debate sobre os assuntos de grande relevância relacionados às bibliotecas escolares e públicas. Também são apresentados relatos de experiências por bibliotecários, técnicos em Biblioteconomia, docentes, promovendo interação entre teoria e prática nas ações de leitura, de aprendizagem e de promoção cultural.

As autoras defendem que a escola congrega pessoas e pessoas pulsam vida. Se a escola se transforma no pulsar da vida, a biblioteca é o coração que bombeia o estímulo e o prazer para aprender. A biblioteca escolar é o centro de mediação entre a vida e a leitura que propicia um espaço de aprendizagem onde o ser humano deve buscar espontaneamente e aprender com prazer.



Figura 1 – 46ª Reunião do FGMBEP

Fonte: NEVADO, Alessandra (2015)

A participação dos alunos da Graduação e do Técnico tem sido importante para sua formação profissional, possível de verificação pelos resultados da pesquisa realizada em 2015 além da referência em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Biblioteconomia, através de estudo de caso, que apresenta o contexto dos FGMBE abrangendo o período de 2009 a 2011, bem como os resultados do estudo atual.

2. A Contribuição dos FGMBEP (2009-2011): construção de novas aprendizagens dos acadêmicos de Biblioteconomia

A pesquisa realizada por Teixeira (2012) apresenta a contribuição dos FGMBEP no período de 2009-2011 tendo como metodologia um estudo de caso e nove acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da UFRGS, sujeitos da pesquisa, participantes de, no mínimo, três dos Eventos selecionados no período determinado. A autora apresenta como resultado, a partir da aplicação de entrevistas e análise de documentação dos Fóruns: atas, folders, relatórios, blog e vídeos que

> o Evento contribuiu para a construção de novas aprendizagens através do encontro com as comunidades escolares, onde foi possível construir através dos relatos de experiências, uma nova visão sobre o fazer e a atuação do bibliotecário, além de possibilitar o conhecimento de novos campos de trabalho. (Teixeira, 2012, p.6).

Pode-se destacar a luta e a perseverança na busca de melhores condições para as bibliotecas escolares e que o Estado pode ser considerado referência no cenário nacional no âmbito da aplicação do Projeto Mobilizador do CFB, bem como a participação dos acadêmicos de Biblioteconomia nas reuniões dos Fóruns que possibilitaram encontros memoráveis onde a biblioteca escolar e o incentivo à leitura tiveram destaque. Os municípios que sediaram os Eventos realizados, envolvidos nesta causa, proporcionaram um espaço de diálogo e de valorização desta temática, agregando profissionais engajados e promovendo a integração e a interação entre todos os participantes. Os acadêmicos também demonstraram o envolvimento com a comunidade escolar, de diversos municípios, através da troca de experiências, que motivou e estimulou o debate sobre a temática da biblioteca escolar, encontros com profissionais, constatação das realidades dos municípios, as políticas públicas sobre bibliotecas escolares, dentre outros. Os Fóruns contribuíram para possibilitar uma nova visão sobre a profissão de bibliotecário, não somente arraigada às atividades técnicas, mas também participativa no tocante às questões sociais que envolvem a biblioteca escolar. Constatou-se que o movimento realizado no âmbito do RS possibilitou a abertura de novos campos de trabalho, como a realização de concursos públicos, pois divulgaram a profissão do bibliotecário nos

municípios que sediaram o Evento e conclui que os FGMBEP são de extrema importância para aprendizagem dos acadêmicos em Biblioteconomia, pois reúnem a prática e a teoria. Conforme exposto por unanimidade entre os sujeitos, a continuidade das reuniões é fundamental para oportunizar a participação nos Eventos e a construção de novos conhecimentos.

A partir deste estudo, as autoras sentiram-se incentivadas a atualizar os resultados, para verificar sobre a importância da realização e da continuidade dos eventos no âmbito dos acadêmicos de Biblioteconomia e incluindo os alunos do Curso Técnico de Biblioteconomia.

3. Entrevistas com acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS

Os sujeitos deste estudo são acadêmicos de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS cursando desde a primeira até a quinta etapa do Curso, selecionados aleatoriamente. Participaram vinte sujeitos que responderam às questões propostas e apresentando respostas significativas:

1. Você considera importante a sua participação no FGMBEP? Por quê?

Todos os sujeitos responderam afirmativamente.

"...uma ótima oportunidade para, além de nos demonstrar a real situação de nossas Bibliotecas, ter consciência de como a profissão age na prática, "fugindo" um pouco das nossas aulas apenas teóricas." (RB)

"...principalmente porque estou iniciando no curso, e é bom ter essa interação com profissionais que já atuam na área, para assim saber de projetos e campanhas em que futuramente eu possa ter interesse em participar ou contribuir." (ECPS)

"... para adquirir mais conhecimento da área, saber como está a situação atual das bibliotecas, ver idéias e práticas que deram certo e tentar implementá-las ou acabar criando novas ideias, e também para contribuir para a constante melhorias das bibliotecas escolares e públicas. (DGV)

"Somente com a participação ativa de todos os envolvidos podemos construir novos conhecimentos e modificar nossa percepção sobre aspectos da Biblioteca Escolar. O fórum permite debater e avaliar o que está sendo feito e o que pode ser melhorado. É uma mostra de ideias e experiências de profissionais que fazem a diferença na comunidade onde atuam e que inspiram os alunos a fazer o mesmo quando estiverem atuando como bibliotecários." (JBE)

"...é um momento de reflexão e troca de experiências para bibliotecários, técnicos, governantes e público em geral." (LCB).

"...é a oportunidade de saber o que está acontecendo nas esferas federal, estadual e municipal, os projetos, as atuações dos bibliotecários e de sentir que há um número expressivo de pessoas que sabem a importância da existência de bibliotecas." (LM)

"...ambiente de diálogo, de troca de experiências e ideias e, também, de fortalecimento das demandas referentes a melhorias necessárias para o profissional bibliotecário. Para os alunos da graduação é especialmente importante, pois nos prepara para os desafios que iremos enfrentar no mercado de trabalho e já nos prova que mais do que uma só uma profissão, ser bibliotecário significa ser um agente de mudança social e, também, um militante." (ASC)

"...ajudou a compreender melhor a importância que um bibliotecário tem como mediador da leitura, e o quanto este profissional luta para alcançar seus objetivos diariamente." (LACR)

"... é um dos tipos de bibliotecas mais importantes já que são as responsáveis pelo primeiro acesso dos alunos e da comunidade no ambiente de pesquisa." (MR)

2. Os painéis apresentados no Fórum contribuem para a sua formação profissional em quais

aspectos? Por quê?

Todos os sujeitos responderam afirmativamente. Complementaram:

"... foi nos painéis que os Bibliotecários, nossos futuros colegas de profissão, mostraram a Biblioteconomia na prática. Foi uma maravilhosa experiência...". (RB)

"Contribuem no aspecto de nos mostrar diversos pontos de vista, que ainda não imaginamos, nem presenciamos, por não fazermos parte do ramo de forma completa. Isso nos ajuda a refletir para que sejamos bons profissionais." (PS)

"...pude constatar que existem pessoas empenhadas em melhorar o ensino em nosso país, a luta me pareceu bastante árdua mas não faltou entusiasmo por parte dos profissionais que participaram e dividiram com os participantes suas experiências." (SMB)

"...ajuda a desmitificar o profissional bibliotecário, que costuma ser conhecido como o que apenas organiza os livros na estante, quando na verdade essa profissão envolve muito mais do que isso e o fórum demonstrou algumas das funções que o bibliotecário pode exercer tanto dentro quanto fora da biblioteca". (ECPS)

"Por enquanto eu não sei muito bem em quais aspectos os painéis irão influenciar, mas "... creio que no futuro usarei algumas ideias apresentadas." (GMBB)

"Contribuem para ver como são é a situação na realidade através das práticas que são apresentadas nos painéis e enriquece a formação profissional por não somente ficar em sala de aula e acaba abrindo a mente para novas soluções e ideias que ajudaram na profissão. (DGV)

"Retratam a situação atual do mercado, possibilidades de atuação, ideias concretas que deram certo e possibilidades de atuação e onde minhas ideias podem ser postas em prática."(OW)

"... extremamente importantes nos aspectos de incentivo à leitura (projeto baú de histórias, adote um escritor), bem como explicando o funcionamento das políticas de leitura..." (JBE)

"Creio que muitas pessoas irão usar aqueles relatos para criar seus próprios projetos e ajudarão outros profissionais." (NOAS)

"...mostra a realidade na área de Biblioteconomia, os incentivos dados pelo poder público, o engajamento dos profissionais que muitas vezes com pouco recurso conseguem fazer muito pelos usuários da biblioteca." (LCB)

"...criam inúmeras ideias do que se pode fazer para externalizar a biblioteca e cativar seu usuário." (PRMS)

"... é possível perceber que com conhecimento das leis e orçamentos mais a criatividade podemos oferecer diversos programas que incentivem a leitura e tornem a biblioteca uma referência para a vida." (LM)

"... além de serem apresentadas experiências de profissionais que trabalham perto de nós, foram mostrados cenários do exterior, como o trabalho que é feito em Frankfurt." (ASC)

"...para melhorar a visão de mediadores de leitura através dos projetos apresentados, aumentando nossa visão e capacidade de agir e fazer as coisas acontecerem, dando ideias que possamos fazer para melhorar as bibliotecas e sermos bons mediadores de leitura no país".(APC)

"... mostram o quanto somos capazes de fazer para ajudar a difusão da informação, nos dando ideias e incentivando a ir mais longe." (LACR)

"...contribuem para a minha formação profissional, pois proporcionam o aprendizado de novos conhecimentos e práticas na área de Biblioteconomia, que eu poderei aplicar e utilizar no meu futuro como

bibliotecária." (AHA)

"Ouvir sobre as políticas de leitura, seu funcionamento e aspectos, e apreciar as experiências em bibliotecas públicas, por meio de diferentes enfoques, é importante e relevante para o entendimento do que está acontecendo hoje nas unidades." (LPV)

"...quanto mais conhecimento sobre as bibliotecas atuantes e seus projetos mais noção de como as coisas se desenvolvem na prática em relação ao conteúdo de sala de aula." (MR)

"...são exemplos claros do trabalho posto em pratica e representações bastante reais daquilo que o mercado de trabalho e principalmente nossos usuários exigem de nós.(CDST)

3. Quais relatos apresentados você considera significativos para novos conhecimentos na Biblioteconomia?

"Acredito que a diferença cultural que a bibliotecária Hanke mostrou, uma verdadeira utopia e sonho para todos os bibliotecários no Brasil e mesmo assim, eles não se dão por satisfeitos e continuam colocando novas ideias em prática. As apresentações das leis e planos diretores da Biblioteconomia, onde abrem novos caminhos e legitimam a profissão, além de ideias simples que foram propostas pelos bibliotecários, como o incentivo da leitura em bairros mais pobres de POA e Ilha dos Marinheiros." (OW)

"...é muito interessante observar esses projetos na prática e ver como eles influenciam as crianças a aprender a cuidar dos livros, gostar da leitura, além de proporcionar um encontro com os escritores." (JBE)

"Particularmente, foram os que mais me animaram ouvir e também deram ótimas ideias práticas que eu poderei aplicar facilmente, caso eu trabalhe em uma biblioteca escolar." (AHA)

"Gostei muito da prática de incentivo trazidas pela Hanken na parte da manhã". (MRS)

"Os relatos das experiências individuais de cada profissional bibliotecário foram muito esclarecedores, pois mostram o que é feito na prática, utilizando e complementando os conhecimentos que construímos em sala de aula." (ASC)

"Todos os relatos são significativos para novos conhecimentos, mas em especial o relato da Hanke por ser de outro país e apresentar uma realidade bem diferente." (DGV)

"Aprecio a apresentação de programas/projetos implantados nas bibliotecas e, também, os relatos dos profissionais que atuam nesses espaços." (LM)

"Trabalhar não apenas com a idade de cada usuário, mas também com sua idade literária é algo que, sinceramente, nunca me preocupei em fazer. Ser apenas uma leitora ávida não é o suficiente para ser um bom Bibliotecário, e se importar com a história e imposições de cada um é muito significativo para a profissão." (RB)

"A experiência trazida pela bibliotecária que veio da Alemanha, trouxe ideias interessantes e exemplos que futuramente podem ser aplicadas em bibliotecas brasileiras visando a melhora do ambiente e o melhor conforto do leitor, por exemplo." (ECPS)

"Adoro assistir as apresentações de bibliotecários que colocam a mão na massa, fazem a prática, e o serviço de referência de maneira diferenciada e lúdica. Acredito que isso pode contribuir para a minha formação." (CDST)

"...é a questão monetária, entusiasmo, boas idéias e criatividade nós temos, nos falta dinheiro e apoio do poder público para implementá-las." (SMB)

"A inclusão social para todas as pessoas tanto para deficientes, como para idosos, também estimulando crianças pequenas a gostar da leitura e também auxiliar os adolescentes a entrar no mundo dos livros." (APC)

4. A sua participação pode modificar a sua percepção sobre a biblioteca escolar? Justifique.

Todas as respostas foram afirmativas.

"...é ótimo conseguir visualizar como é o trabalho na prática e como ele pode influenciar positivamente a vida das pessoas. O fórum me mostrou que o bibliotecário precisa atrair os pequenos leitores com atividades (teatro, fantoches, contação de histórias) e principalmente ouvir quais livros eles gostariam que estivessem disponíveis para leitura. O ambiente da biblioteca precisa ser voltado para esse público (lúdico, colorido). Também é importante interligar o que é aprendido em sala de aula e as atividades da escola com a biblioteca." (JBE)

"...quando eu era estudante em escolas públicas tinha outros olhos para a biblioteca porque somente "visitava" a biblioteca para uso de aulas, pegar livros, materiais. Depois da palestra, pude perceber o quanto os bibliotecários tem um papel importante dentro da biblioteca escolar. O bibliotecário pode mudar a vida de várias crianças..." (NOAS)

"A minha participação nos Fóruns sempre muda a minha percepção não só de bibliotecas escolares, mas de bibliotecas num quadro geral; assim como das competências do profissional bibliotecário. Toda a vez que aprendo dados sobre bibliotecas ou tomo conhecimento de diferentes experiências de ações de leitura, a minha percepção sobre a Biblioteconomia, as bibliotecas e os bibliotecários cresce e, portanto, se altera." (AHA)

"...biblioteca escolar é o mundo mágico da leitura e das obras literárias, e devemos fazer a diferença, despertar na tenra infância o prazer da leitura." (MRS)

"...percebi que é um trabalho exigente e complexo, que necessita de diferentes abordagens dependendo do contexto em que a escola se encontra, Mesmo constatando que não é um trabalho fácil e que, muitas vezes, os bibliotecários encontram obstáculos impostos pela própria escola ou pelos pais dos alunos, ainda acredito que esta é uma área apaixonante e realmente gratificante." (ASC)

"...reforça a importância que a biblioteca escolar tem na vida das pessoas por ser geralmente o primeiro contato que se tem uma biblioteca e a importância que esta tem na educação." (DGV)

"... ouvimos relatos de experiências vividas por outras pessoas e isso nos orienta para o nosso futuro." (PS)

"...pude ver o quão importante para a Escola uma Biblioteca é. Entristece-me que muitas estão sendo fechadas, e espero que nós consigamos reverter a situação." (RB)

"...eu como estudante de graduação logo que entrei no curso pensava seriamente em trabalhar em bibliotecas escolares e com a participação nos fóruns isso pode me auxiliar no quanto as bibliotecas escolares são importantes e os modelos que no meu tempo de escola eram de uma maneira e hoje são de outro,ou o que persistiu do modelo anterior para o atual." (MR)

"...mostrou como é importante mostrar as crianças desde pequenas o quanto a leitura pode ser prazerosa, ajudando-as a se cativarem pela leitura por meio de diversos projetos." (LACR)

"...sempre vi as bibliotecas escolares como um ambiente meio abandonado, por assim dizer, já que a maioria permanece fechada e sem a supervisão de um bibliotecário, porém por estar presente no fórum, vi que existem sim pessoas que se empenham pela melhoria destas bibliotecas." (ECPS)

"...ela deve acolher e cativar o seu usuário, deve ser externalizada e não só como biblioteca mas como um ambiente de várias ideias e fantasias." (PRMS)

"...foi através dos fóruns que decidi que gostaria de atuar na área de biblioteca escolar." (CDST)

"...ao iniciar o curso me deparei com pessoas entusiasmadas e com ricas experiências, dispostas a serem protagonistas da mudança, pessoas que sonham com bibliotecas escolares como organismos vivos de uma

escola, onde cidadãos são formados." (SMB)

"Há muito o que ser feito nas bibliotecas. E o bibliotecário é uma parte importante na formação do leitor e na busca e consolidação do conhecimento. O profissional deve estar consciente da sua contribuição para a formação do cidadão." (LPV)

"Mostrou-me que posso fazer diferente e estimular as pessoas a lerem e também fazer parte da inclusão social de todas as pessoas na bibliotecas." (APC)

5. Qual a sua opinião sobre a continuidade das reuniões e a participação dos acadêmicos de Biblioteconomia?

Foi unânime a resposta de que "é muito importante a continuidade das reuniões e a participação dos acadêmicos" e muitos deles acrescentaram:

"...deve haver mais eventos, sair do ambiente fechado das paredes da sala de aula e ver cases reais. Procurar defender sua futura profissão e participar ativamente desde já, antes que compromissos e as dificuldades da profissão nos impedem de ter esse conhecimento tão precioso." (OW)

"Só assim podemos compartilhar experiências e aprender com os relatos dos colegas e bibliotecários que enfrentam os desafios da rotina profissional e conseguiram colocar em prática projetos de sucesso." (JBE)

"...os profissionais tem de manter essa troca de ideias." (GMBB)

"...'uma aula fora da sala de aula é muito importante', nós aprendemos ás vezes até mais numa palestra do que em sala de aula. Além de poder conhecer novas pessoas e aprender com os seus relatos." (NOAS)

"...pois as informações recebidas farão muita diferença na vida profissional." (LM)

"Lutamos muito para regulamentar a profissão e precisamos nos fazer ouvir. Muitos relataram que, infelizmente, acreditam que nossa profissão é cara e sem necessidade, e é através desses Fóruns que faremos ouvir nossa voz." (RB)

"...pessoas que vivem o ambiente e podem nos dar exemplos de atitudes que deram certo e o que pode ser melhorado pra agregar no conteúdo ministrado nas aulas no ambiente da faculdade." (MR)

"O fórum foi um divisor de águas para mim, conhecer profissionais que trabalham na área dispostos a dividir seu conhecimento me fez conhecer, respeitar e amar a profissão." (LCB)

"...é por meio delas que conseguimos partilhar informações e ver o quanto os profissionais estão avançando cada vez mais, desse modo podemos adquirir novos conhecimentos e ideias que nos permitam ampliar as nossas próprias metas e levar para dentro da nossa área de atuação novas ideias." (LACR)

"...para que ocorra uma troca de experiências entre os participantes, quanto para um incentivo na continuidade dos projetos e até mesmo para chamar a atenção de mais pessoas interessadas em participar de tais projetos." (ECPS)

"Penso que nestas reuniões conseguimos perceber a luta pela educação, pela leitura e pelo amor ao que se faz!" (PRMS)

"É uma atividade além de muito informativa, prazerosa e divertida." (CDST)

"Considero de vital importância a participação dos acadêmicos de Biblioteconomia nas reuniões para que busquem atualizações, fortaleçam a classe e sejam protagonistas das mudanças que com certeza virão." (SMB)

"...um momento de congregação e de reflexão sobre a profissão." (LPV)

"...temos que continuar na luta para fazer a coisa acontecer, nunca desistir. Fazer com que a lei se revigore na prática" (APC).

6. Sugira temáticas que você considera importantes para a realização dos próximos Fóruns.

Tema	Nº de indicação
Acessibilidade e inclusão	3
Arquivos e bibliotecas	
Atuação em associações ou conselhos profissionais	
Atuação profissional do Técnico em Biblioteconomia	4
Biblioteca Arte	
Bibliotecas especiais e midiatecas	
Biblioteca como espaço além da leitura, criatividade e inovação	
Biblioteca móvel	
Computação em nuvem e a Biblioteconomia	
Conservação e preservação de acervos	
Consultorias	
Contação de histórias	2
Incentivo à leitura e formação de leitores	3
Mediação Cultural	
Serviços e programas de extensão da	

Esta contribuição de sugestão de temas é muito significativa para o planejamento dos próximos encontros. Abordar a temática das bibliotecas escolares e públicas é fundamental e estabelecer uma relação com outros temas permite que sejam realizados encontros de qualidade e que ampliam os olhares para além do espaço da sala de aula e da biblioteca.

5. Considerações sobre os dados coletados

É possível verificar a importância da participação dos alunos nos FGMBEP contribuindo para a construção de novos conhecimentos sobre a profissão, a atuação no mundo do trabalho e a importância de políticas públicas para as bibliotecas escolares.

Com referência à segunda perguntas verifica-se o quanto são efetivas as participações dos alunos cujas respostas foram unânimes em considerar a importância dos Fóruns, com destaque para a qualidade das experiências compartilhadas, o aprendizado, a interação com os profissionais (bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia) e a reflexão sobre as diversas temáticas.

Na terceira questão percebe-se a relevância dos relatos de experiência de âmbito regional, com destaque para as experiências da Rede de Bibliotecas da Prefeitura de Porto Alegre, como os de âmbito internacional com o relato da bibliotecária alemã, palestra viabilizada pela parceria com o Instituto Goethe de Porto Alegre. É importante destacar que para a formação dos alunos é necessário estabelecer uma relação muito próxima entre teoria, prática e atuação profissional. A forma como os Fóruns são estruturados, contemplando um momento de palestras e um segundo de relatos de experiências tem demonstrado uma grande eficiência e satisfação por parte dos participantes. Para os alunos continuarem motivados a participarem das reuniões do FGMBEP faz-se necessário manter esta estrutura organizacional e continuar promovendo oportunidades como as já destacadas.

Os registros dos sujeitos nas respostas da quarta questão justificam a importância do Projeto Mobilizador e o quanto as ações dos FGMBEP tem impacto na formação dos profissionais da Biblioteconomia que efetivamente participam das reuniões. A partir do momento em que percebem a modificação sobre o que entendiam por biblioteca escolar e as representações de hoje, entende-se que os objetivos das reuniões são atingidos e precisam ter continuidade, incluindo os profissionais atuantes como oportunidade de atualização.

Na questão cinco foram destacadas a importância das reuniões e a participação dos alunos, além de "sair do ambiente fechado das paredes da sala de aula e ver cases reais". O compartilhamento de experiências com colegas e bibliotecários "que vivem o ambiente e podem nos dar exemplos de atitudes que deram certo e o que pode ser melhorado pra agregar no conteúdo ministrado nas aulas" além de aprender a respeitar e amar a profissão percebendo a luta pela educação, pela leitura e pelo amor ao que se faz, tornando-se protagonistas das mudanças que virão. Ressalta-se também a importância da continuidade da luta para fazer acontecer, nunca desistir e defender a Lei nº 12.244 para revigorar na prática.

6. Considerações finais

Ao realizar esta pesquisa ampliada, a partir de um TCC que abordou a "Contribuição dos FGMBEP no Triênio 2009-2011: construção de Novas Aprendizagens dos Acadêmicos de Biblioteconomia" pode-se depreender que os objetivos de realização das reuniões do FGMBEP como promover as bibliotecas e a leitura através da reunião de seus atuadores, apresentar projetos locais e programas estaduais, nacionais e internacionais de incentivo e promoção a bibliotecas e leitura, estimular a formação de pessoal para trabalhar em bibliotecas do Estado, contribuir no fortalecimento da imagem das bibliotecas como espaços de integração entre leitores, educação e cultura e criar grupos de trabalho local para dinamização das bibliotecas, estão sendo atingidos e percebidos pelos acadêmicos e demais participantes das reuniões.

A continuidade destes Fóruns se configura em uma necessidade para a sociedade gaúcha que clama por bibliotecas de qualidade, que sejam efetivos ambientes de aprendizagem e de construção da cidadania e que possuam profissionais qualificados atuando: bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia.

Acredita-se que a realização destes Eventos possibilita a construção de uma trajetória de luta pela melhoria das bibliotecas escolares e públicas no Rio Grande do Sul e que congrega instituições, entidades de classe, profissionais bibliotecários e técnicos em Biblioteconomia, docentes, acadêmicos de graduação em Biblioteconomia, alunos do Curso Técnico em Biblioteconomia e a comunidade em geral em uma rede de construções e de fortalecimento, envolvendo profissionais e bibliotecas. Que esta trajetória continue por muitos anos, este é o desejo de todos os partícipes e parceiros do FGMBEP.

Referências

MORO, E. L. S. et al.(2011)Biblioteca Escolar: presente!. Porto Alegre: Evangraf.

NEVADO, A. (2015) Campus sedia 46ª Reunião do Fórum Gaúcho pela Melhoria das Bibliotecas Públicas e Escolares. Disponível em: <http://www.poa.ifrs.edu.br/?p=45168>. Acesso em 20 set. 2015.

SERAFINI, L. T. (2011). Fórum Gaúcho pela Melhoria das Bibliotecas Escolares em Ação. In: MORO, E. L. S. et al. Biblioteca Escolar: presente!. Porto Alegre: Evangraf.

TEIXEIRA, C. P. (2012). A Contribuição dos Fóruns Gaúchos pela Melhoria das Bibliotecas Escolares realizados no triênio 2009-2011: construção de novas aprendizagens dos acadêmicos de Biblioteconomia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/54318>. Acesso em 20 set. 2015.

O acesso à informação dos usuários surdos na biblioteca escolar

Prof. Dr. André Luís Onório Coneglian

Universidade Estadual de Londrina – UEL

andre.coneglian@gmail.com

Mayara de Melo Santana

Especialista em Educação Especial – Unopar

Aluna do Curso de Especialização em Biblioteca Escolar – UEL

mayara.melo90@gmail.com

Resumo:

Os sistemas e serviços de informação estão em constante desenvolvimento; a formação e atuação do profissional da informação, a priori, precisam acompanhar essa evolução. Deve-se considerar, por exemplo, a heterogeneidade dos grupos de usuários de informação, que têm o direito garantido de frequentar e utilizar os serviços e recursos da biblioteca escolar. O locus desta pesquisa é a biblioteca escolar de uma escola pública estadual para alunos surdos, localizada no Estado do Paraná, a qual atende cerca de 80 alunos surdos da Educação Infantil ao Ensino Médio. O objetivo é analisar o acesso à informação dos usuários surdos dentro do contexto da biblioteca escolar e qual o papel do profissional que atua nesta unidade de informação. Buscou-se embasamento na literatura utilizando pesquisas voltadas para a atuação do bibliotecário em relação a acessibilidade e pesquisas relacionadas ao usuário surdo. Analisamos aspectos do comportamento e competência informacional dos usuários surdos, bem como relacionados à estrutura física e material da biblioteca e o profissional que ali atua. A guisa de considerações parciais – estamos no processo de coleta de dados – podemos destacar que o espaço e serviços da biblioteca escolar precisam ser planejados para atender às especificidades dos alunos, os quais são aprendizes e falantes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e, igualmente, aprendizes e usuários da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, não se pode ignorar o aspecto linguístico desse grupo e as consequentes implicações no que se refere ao comportamento e competência em informação: acesso, recuperação e uso da informação para alunos surdos.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Informação; Surdos; Língua de Sinais.

Abstract:

Systems and information services are constantly evolving; the formation and role of the information

professional, a priori, need to follow this evolution. Considerations hould be given, for example, the heterogeneity of the information user groups, which have the guaranteed right to attend and use the services and resources of the school library. The locus of this research is the school library of a state school for deaf students in the state of Paraná, which covers about 80 deaf students from kindergarten to high school. The goal is to analyze access to deaf users of information within the context of the school library and the role of professionals who work in this unit of information. Foundation was sought in the literature using research for the role of the librarian in relation to accessibility and research related to the deaf user. We analyze aspects of behavior and information literacy of deaf users, as well as related to the physical structure and library material and the professional who works there. By way of partial considerations - we are in the data collection process – we can high light that space and school library services need to be designed to meet the specific needs of students, who are learners and speakers of Brazilian Sign Language - Libras and also, learners and users of the Portuguese language in the written form. Thus, one cannot ignore the linguistic aspect of this group and the consequent implications with regard to behavior and information literacy: access, retrieval and use of information for deaf students.

Keywords: School Library; Information; Deaf; Sign Language

A escola tem o papel fundamental na formação das crianças, com foco no aprendizado acadêmico, a escola tem a responsabilidade de promover um ambiente de aprendizagem de modo que as crianças que ali estudam possam se conhecer e se apropriar de conteúdos relevantes para si – aprender a ler, escrever, calcular – ter conhecimento sobre a evolução científica, tecnológica e cultural de toda humanidade.

Nesse sentido, a biblioteca escolar é um espaço pedagógico igualmente relevante nesse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo serviços básicos como empréstimos de livros (literatura, por exemplo, para leituras escolares ou leituras de cunho pessoal), também, promovendo serviços de formação de usuários competentes em informação, para conhecer as fontes, as bases de dados e outros serviços para a realização de pesquisas escolares ou execução de projetos.

Cabe ao profissional da biblioteca elaborar atividades e preparar o ambiente de modo que os alunos sintam a necessidade desse espaço no seu dia-a-dia. O trabalho deve ser realizado e elaborado em conjunto com a equipe pedagógica para atingir os objetivos escolares.

Na atual política nacional de inclusão de alunos com necessidades especiais, a biblioteca, o bibliotecário e os serviços ali oferecidos devem contemplar esse público também. Desse modo, a acessibilidade e a inclusão devem estar presentes em todo ambiente escolar, compreendendo a biblioteca, para que todos os alunos possam usufruir desses espaços e serviços.

Buscou-se pesquisar a problemática do acesso a informação de usuários surdos dentro da biblioteca de uma escola na cidade de Londrina e como o profissional que ali atua consegue sanar as necessidades informacionais desses usuários.

1. Pressupostos teóricos e objetivos

A temática busca verificar as necessidades informacionais de alunos surdos no contexto de uma biblioteca escolar. Podemos inferir que a maioria das bibliotecas escolares não estão preparadas para atender a esses usuários no acesso as informações. Pretende-se compreender como ocorre o atendimento e como os alunos surdos buscam a informação na biblioteca.

As publicações acerca dessa temática são escassas, argumento que por si justifica a pesquisa, também para verificar quais estratégias são necessárias para esse atendimento, passando pela aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – língua majoritária no contexto da pesquisa.

Assim, o objetivo é analisar o acesso à informação dos usuários surdos dentro do ambiente da

biblioteca escolar, numa escola especial na cidade de Londrina, Paraná, bem como, identificar as especificidades no atendimento às necessidades informacionais dos usuários surdos.

1.1. A Escola

A escola tem papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano e é através dela que somos introduzimos ao novo, ao descobrimento do eu, por meio do contato com o outro (crianças, adultos) e consigo mesmo.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola embasa todo o conteúdo teórico-metodológico da escola, as disciplinas que compõem o currículo e seus objetivos, os métodos e procedimentos que serão adotados naquele ambiente escolar, de modo a contemplar toda a comunidade escolar, com foco nos alunos.

A escola, portanto, deve estar embasada teoricamente e preparada para receber a heterogeneidade dos indivíduos, principalmente aqueles com necessidades especiais. A iniciar pelo PPP, conduzido pela Gestão Escolar, equipe pedagógica, recursos didáticos e metodológicos. A capacitação em serviço dos profissionais que atuam na escola, direcionada ao atendimento especializado, desconstruindo uma escola rígida, tradicional, reconstruindo uma escola com práticas inclusivas.

Os indivíduos que tem necessidades educacionais especiais têm o direito de receberem o atendimento educacional especializado, diferentemente daquele utilizado com os demais alunos, necessitando assim de recursos e materiais específicos. González (2007, p. 18) salienta que:

> Quando se afirma que um aluno tem necessidades educacionais específicas, na maioria das vezes o que está se querendo dizer é que ele apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização que exige um atendimento mais específico e mais recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Desse modo, o papel da escola no atendimento especializado é muito importante e a biblioteca deve estar preparada para atender com os recursos necessários para proporcionar um ambiente acolhedor a esses indivíduos para que tenham as mesmas oportunidades dos outros alunos.

1.2. Biblioteca Escolar

A biblioteca escolar tem papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola, pois, por meio do trabalho realizado neste ambiente em conjunto com a equipe pedagógica e, principalmente com os professores, pode-se garantir condições mínimas para uma formação acadêmica adequada, por meio da leitura, acesso à informações diversas, para a produção de novos conhecimentos.

A escola desempenha papel importante no processo de desenvolvimento do ser humano e deve seguir procedimentos e leis específicas para atender e fornecer educação - direito básico – às pessoas. No contexto escolar temos diversos locais e atividades que auxiliam nesse processo. Chamamos a atenção para um desses ambientes que é a biblioteca, presente em muitas escolas, muitas vezes, de modo inadequado, que pode – e deve – superar o serviço básico de empréstimos de livros, mas subsidiar projetos e pesquisas de alunos e professores.

No entanto, a biblioteca escolar, quando existentes, não tem destaque no cenário escolar; faltam incentivos à freqüência e utilização de outros serviços. O profissional que atua dentro da biblioteca – muitas vezes, sem formação em Biblioteconomia, precisa atuar juntamente com os professores para promover o uso adequado desse espaço privilegiado de aprendizagem.

Barreto (2008) elucida que “no cotidiano escolar, percebemos a pouca (ou nenhuma) utilização da biblioteca como espaço educativo e informacional que promove leituras, análises, debates e encontros entre livros e indivíduos.” Devido a isto, os alunos não são expostos ao hábito de frequentar o espaço da

biblioteca, pegar um livro ou ainda, ficar nesse local para observar o que tem de novo e quais suas outras possibilidades.

Muitos alunos têm a vivência da biblioteca como um local de castigo ou para fazer atividades que não conseguem realizar dentro de sala ou porque estão atrapalhando o andamento da aula e os professores os encaminham para lá. Tais atitudes apenas reforçam uma visão negativa do espaço e não permitem a percepção do mesmo como um ambiente para debates, conversas sobre livros, leituras, filmes, atividades de sala, conhecer novos livros, indicar obras aos amigos ou até mesmo interagir com os amigos na hora do intervalo.

Para que a biblioteca desenvolva seu papel no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos alunos, deve estar atenta a alguns elementos básicos, sendo eles:

1. Financiamento adequado para recursos e tecnologia;
2. Bibliotecário em tempo integral, com competência no uso dos recursos e da tecnologia;
3. Planejamento que permita que as classes possam trabalhar em projetos, por longos períodos de tempo;
4. Planejamento e ensino cooperativos, envolvendo capacitação profissional intensa para professores, bibliotecários e diretores da escola (Kuhlthau,1998, p.13).

Os elementos serão garantidos e proporcionados a biblioteca quando o sistema educacional e a gestão política e educacional atentarem-se para a importância da mesma dentro da escola e elaborar medidas para conseguir recursos para aumentar seu acervo, adquirir computadores para que os alunos possam fazer pesquisas e comprar benfeitorias para melhorar o atendimento e os recursos disponibilizados aos alunos.

Para Salgado e Becker (1998, p.4).

> [...] a biblioteca é mais que uma instituição difusora do conhecimento, a biblioteca escolar tem como função primordial a de criar cidadãos, contribuindo com a escola no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, desempenhando um importante papel na educação da população.

O profissional bibliotecário ou outro que atua na biblioteca deve buscar parcerias dentro e fora da escola para conseguir atender a demanda informacional dos alunos e proporcionar diversificadas atividades que contemplem a faixa etária e as turmas, disponibilizando uma experiência nova no acesso aos livros e dos recursos que a biblioteca oferece, atendendo não somente as necessidades dos alunos, mas também atender as demandas exigidas pela comunidade escolar.

A atuação do bibliotecário ultrapassa os limites de gestor da biblioteca, deve ampliar para o papel de educador e proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta motivado a frequentar e utilizar os serviços que a biblioteca oferece, buscando inovações e sintam que a biblioteca é parte primordial da escola e que é através dela que eles terão acesso a outras formas de aprendizado.

2. Acessibilidade e inclusão

As questões sobre acessibilidade e inclusão tem se intensificado cada vez mais nos últimos tempos e muito se tem discutido de que forma os alunos devem ser incluídos dentro do contexto escolar e como se deve trabalhar com os alunos que necessitam de atendimento especializado.

A acessibilidade diz respeito aos meios e produtos que auxiliam os indivíduos com necessidades especiais na questão de mobilidade (ir e vir livremente pelos espaços e utilizar do modo mais autônomo possível, os serviços oferecidos). A inclusão diz respeito ao direito dos sujeitos com deficiências ou outras condições de estarem e pertencerem a todos os locais. A acessibilidade promove a inclusão.

No âmbito escolar, a acessibilidade e a inclusão devem ser realidade, pois, além de promover a inclusão de alunos com diferentes necessidades, possibilitarão a formação de todos os alunos para um coletivo

diversificado, podendo transportar esse ambiente inclusivo para outros ambientes da sociedade.

Pode-se definir acessibilidade, portanto, como a eliminação ou redução das barreiras. Estas, por sua vez, consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso a informação (Fernandes; Antunes; Glat, 2007, p. 55):

> Em se tratando das pessoas com necessidades especiais a acessibilidade e a inclusão se tornam ainda mais importantes, pois as necessidades são mais específicas e deve a escola estar preparada para atender, contemplando tanto questão de acessibilidade quanto de inclusão desses indivíduos.

Ainda que o tema "acessibilidade" e "inclusão" estejam em pauta, é importante ressaltar que há alguns anos, o público com necessidades especiais "sofria" de uma "invisibilidade natural". Não havia políticas específicas para atender às suas demandas. Assim, é preciso avançar nas discussões e reflexões para concretizar mais ações acessíveis e inclusivas.

Atualmente se discute quais as necessidades desses indivíduos e quais as suas demandas pedagógicas e informacionais e em se tratando de educação escolar, Glat e Blanco (2007, p.19) afirmam que a "educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos".

No que diz respeito às discussões acerca das necessidades especiais, do atendimento a esse público, muito está colocado no papel, porém não se avança, principalmente em âmbito escolar. A demanda de informações e as tecnologias em evidência denotam o quanto o desenvolvimento ocorre muito depressa e os profissionais devem estar preparados para acompanhar esse exponencial de informações.

Diante disto, Weiss e Cruz (2007) defendem que muitas crianças atualmente são excluídas de uma forma ou de outra, um exemplo disto acontece quando uma criança não se alfabetiza no modelo educacional no mesmo tempo que de outras crianças. Isto ressalta que cada um aprende em tempos diferenciados e de maneiras diversas.

Cabe à escola atender e proporcionar atendimento especializado e outros métodos e recursos para que as crianças com necessidades especiais possam aprender em seu ritmo, do modo que mais lhe é pertinente, com pessoas preparadas e qualificadas.

A título de exemplificação, temos os alunos surdos, que podem se beneficiar com a aprendizagem e uso da Língua de Sinais. Na perspectiva da política nacional de inclusão, os alunos surdos estão matriculados em escolas regulares, com garantia legal da presença do tradutor-intérprete de Libras, devendo frequentar no contra-turno escolar, o atendimento educacional especializado em Salas de Recursos, para aprender a Língua Brasileira de Sinais, no caso dos alunos mais novos, e para ser o suplemento ou complemento escolar feito em Língua de Sinais, em relação aos conteúdos da escola.

No subitem seguinte discorremos um pouco mais acerca do sujeito surdo, sobre a demanda de informação e de atendimento especializado desse público.

2.1. Surdez

No desenvolvimento de uma criança o que mais está relacionado ao seu aprendizado é que a mesma se utiliza da audição para a percepção do que está ocorrendo a seu redor e faz relação com aquilo que ouve e o que o outro fala, porém uma criança que tem deficiência auditiva não tem como fazer essa relação e o seu desenvolvimento não será da mesma forma, pois a mesma não terá esse estímulo e não deverá ser expostas a outras formas para que seu aprendizado não seja influenciado e não intervenha no processo de desenvolvimento da mesma.

Nesse sentido, a criança deve ser exposta a novas formas de ensino, sendo ele interativo e que

contemple a experiência visual do deficiente auditivo, pois seu aprendizado e seu desenvolvimento passam ser através do que ele vê e tem contato e as pessoas que fazem parte da vida do mesmo devem sempre estimular e fazer com que vivencie essas experiências.

Pilar González e Morales Díaz (2007) lembram que no âmbito educacional as crianças surdas devem ter sua reintegração para seu desenvolvimento no contexto familiar, escolar e social. Isso deve ser executado em todos os locais em que essa criança esteja inserida para que o trabalho realizado para seu desenvolvimento atinja a todas as vertentes e que o mesmo se sinta acolhido e que tenha todas as suas demandas atendidas.

Quando se fala do deficiente auditivo pontuam-se as diversas classificações e graus de surdez, por isso a escola e os pais têm papel fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas e que o ambiente em que estão inseridas irá propiciar meios para a sua aprendizagem.

Portanto, a escola e os pais devem conhecer como esse aluno se comunica e se desenvolve, estabelecendo com os professores relações que auxiliem no seu avanço e que possam conhecer as habilidades e as qualidades desse sujeito, oportunizando sua aprendizagem e seu conhecimento, voltando-se assim a conhecer a forma de comunicação que ele estabelece para que se possa atender de forma efetiva e que se atinja os objetivos que deseja.

2.2. Educação de Surdos e a Língua de Sinais

A educação de surdos tem sido discutida nos âmbitos escolares, na literatura e a inserção do surdo nas escolas se faz evidente para que o mesmo faça parte do ensino regular e tenha as mesmas condições de aprendizagem e através disto os surdos conseguiram sua independência, pois possuem uma cultura e identidade própria e se utilizam da Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, oficializada em 24 de abril de 2002, que trouxe diversos benefícios e avanços para os surdos.

Relatando sobre o desenvolvimento do sujeito surdo, tem que se verificar quando ocorreu a perda auditiva e em qual momento do crescimento, pois dependendo do quando aconteceu pode comprometer o desenvolvimento e aprendizagem se não for diagnosticada recentemente. Dias, Silva, Braun (2007, p. 97) esclarecem que:

> Desse modo, percebe-se a relevância de que o diagnóstico seja feito o mais cedo possível, de modo que as demandas de cada situação possam ser atendidas, favorecendo um desenvolvimento mais harmônico para a criança com perda auditiva.

É claro que se deve além de diagnosticar acompanhar o desenvolvimento e verificar este indivíduo tem alguma outra necessidade que se deve atentar para que o atendimento seja realizado e especializado para atender as demandas que o mesmo necessita para que seu desenvolvimento aconteça.

Através da Língua de Sinais o surdo pode se comunicar e pode ser adquirida naturalmente quando a criança surda está inserida em um contexto no qual se utiliza Libras por usuários que dominam a mesma.

Guarinello (2007, p. 51) comenta que "a Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo". Por isso a mesma tem a sua particularidade e todos devem ser informar para conhecer e saber como se constitui essa língua que é tão rica em detalhes e expressividade e que traz uma marca da cultura surda.

Trata-se de perder o preconceito em relação às pessoas surdas e saber sobre a cultura surda e ter esclarecimentos acerca de como pode trabalhar com os indivíduos surdos dentro do contexto escolar e se preparar para atender as demandas informacionais desses sujeitos e poder inclui-los de forma efetiva.

Os profissionais que atuam no ambiente escolar devem estar atentos às mudanças e quais os sinais que esses surdos demonstram em relação as suas necessidades, pois necessitam estar preparados para inserir e atender de forma especializada, para que a inserção dos mesmos não seja só aquela pautada na lei, mas que

seja realizada de forma clara e objetiva.

Com base nessas informações é necessário pensar em uma forma de inclusão no qual promova a convivência entre os surdos e os ouvintes nas instituições escolares, para que possam ser beneficiados, pela troca de informação e de conhecimento que cada um traz de si e os ouvintes através dessa relação aprendam a conviver com a diferença, no qual deveria ser o pensamento das escolas atualmente.

À medida que a inclusão toma importância em todos os lugares, passa a ter respeito pelo outro que é diferente e através dessa diferença podem aprender pela troca de conhecimento, no qual viabiliza um surdo ensinar a língua de sinais para um ouvinte que quer aprender a se comunicar com ele e sabe que através da Libras poderá ter melhor interação com os surdos.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, e dentro da pesquisa de campo, utilizaremos o estudo de caso, acerca de como é o acesso a informação de usuários surdos, numa biblioteca escolar. A coleta de dados será realizada no Instituto Londrinense de Educação de Surdos- ILES, escola localizada na cidade de Londrina no qual atende alunos surdos.

Para a coleta de dados utilizamos o questionário e entrevista, com o funcionário que gerencia a biblioteca e com uma amostragem dos alunos usuários da biblioteca.

Neste primeiro momento a entrevista foi realizada com a responsável pela biblioteca, no qual relatou sobre o acesso dos usuários, suas dificuldades e a relação da mesma com os alunos da escola.

4. Resultados e/ou discussão

Embora o acesso à informação atinja a todos os públicos, muito tem que se modificar para que isto ocorra e deve-se pensar que a partir dessa primeira etapa as percepções do profissional que atua nessa escola e que atende aos usuários surdos que frequentam a biblioteca, não nos apontaram como se desenvolve e como os alunos vão até a biblioteca e fazem suas pesquisas.

Através do relato da profissional que não e bibliotecária, mas atua na instituição há nove anos e desenvolve o trabalho de empréstimo e atividades com os alunos que frequentam a biblioteca. Quando questionado a ela sobre a sua relação com os alunos e como a mesma se comunicava com eles, ela relata que não tem domínio da Língua de Sinais, mas com o pouco que conhece, consegue se comunicar e entender as necessidades deles.

A profissional mostra que os alunos utilizam a biblioteca quando tem deveres escolares a ser realizados e que buscam normalmente livros didáticos para elaboração desses materiais e que com as crianças menores ela trabalha juntamente com a professora regente com dramatização e hora do conto, preparando o ambiente para receber e recepcionar, criando um local acolhedor.

Quanto à atuação da profissional dentro do ambiente da biblioteca, o mesmo ofereceu e desenvolveu atitudes para o contato com esses alunos e com o passar foi conhecendo seu público e suas necessidades informacionais e organizou o ambiente para que facilitasse para a busca das informações pelos usuários.

O que se pretende com tal comportamento do profissional, é demonstrar que mesmo com as dificuldades enfrentadas no começo da atuação, a mesma não deixou de conhecer seu público e elaborar estratégias para atender as necessidades e habilidades no qual conseguiu adquirir para criar vínculos e se comunicar com os alunos mesmo não sendo fluente na Língua de Sinais.

5. Conclusão

A busca pela informação e as formas que são utilizadas para tanto, devem ser elaboradas para que se possam alcançar as informações desejadas e em se tratando do usuário surdo, é necessário entender as

formas de buscas e uso desta informação. Espera-se através da pesquisa que está em andamento verificar como este usuário busca a informação e como o profissional que atua está preparado para sanar as dúvidas informacionais deste individuo. Em um primeiro momento, constatou-se que o profissional que atua nessa biblioteca mesmo não sendo fluente em Língua de Sinais e não sendo formado na área de Biblioteconomia, consegue atender a demanda dos alunos, criando estratégias para que lograsse sucesso.

Referências

Barreto, C (2008). Biblioteca escolar: ranços e avanços. Acedido em Agosto 25, 2015, em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0190.html.

Dias, Vera Lucia; Silva, Valéria de Assumpção & Braun Patrícia (2007). A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar (97-115). Rio de Janeiro: 7Letras.

Fernandes, Ediclea Mascarenhas; Antunes, Katiuscia C. Vargas & Glat, Rosana (2007). Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar (53-61). Rio de Janeiro: 7Letras.

Kuhlthau, Caro Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: Vianna, Márcia Milton; Campello, Bernadete; Moura, Victor Hugo Vieira (1999). Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG. 9-14.

Guarinello, A. C. (2007). O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus.

González, E. (2007). Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: Artmed.

Pilar González, María del; Morales Díaz, Juana (2007). Deficiência Auditiva: avaliação e intervenção. In: Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: Artmed. 119- 133.

Glat, R & Blanco, L de M V (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar (15-35). Rio de Janeiro: 7Letras.

Salgado, D. M. & Becker, P. (1998). O bibliotecário no olhar do público escolar. Encontros BIBLI, Florianópolis, v.3, n.6, 1-15, setembro.

Weiss, A. M. L. & Cruz, M. M (2007). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 65-78.

Aprendizagem coletiva de bibliotecários e a competência de pesquisa dos docentes: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo

Maristela Almeida Mercandeli Rodrigues

Bibliotecária do IFES campus Cariacica

mercandeli@ifes.edu.br

Beatriz Quiroz Villardi

Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia MPGE – UFRRJ

rbvillardi@hotmail.com

Resumo:

A presente pesquisa teve como objetivo descrever como os bibliotecários aprenderam coletivamente a propiciar nos docentes a prática de pesquisar para ensinar. O estudo foi realizado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e utilizou-se a Pesquisa Participante como método. Os dados coletados por meio de entrevistas com os docentes que lecionam no curso técnico em administração e uma Oficina de Boas Práticas com os bibliotecários coordenadores de bibliotecas apontaram para uma interação ainda não regular, mas eventual, entre bibliotecários e docentes. A análise indutiva das transcrições revelou, mediante as categorias criadas, uma prática limitada do bibliotecário realizada apenas entre seus pares e um atendimento reativo das demandas do docente, portanto ainda insuficiente para propiciar no docente a prática de pesquisar para ensinar. Essa limitada interação revelada entre bibliotecários tem impactado também na aprendizagem coletiva dos bibliotecários entre si. A prática parcial de aprender coletivamente parece refletir a interação também parcial que há entre os próprios bibliotecários o que sugere a formação de uma comunidade de prática ainda incipiente. Foi manifestada, entretanto, uma consciência coletiva entre bibliotecários e docentes que sugere existir um desejo de mudança, em que o foco se volte para uma construção coletiva no cotidiano, numa perspectiva de aprendizagem que compreenda a coletividade socialmente construída a partir das experiências individuais.

Palavras-chave: Aprendizagem coletiva; Comunidade de prática de bibliotecários; Instituto federal do Espírito Santo; Competência docente; Processo ensino-aprendizagem profissional.

Abstract:

This research aimed to describe how librarians collectively learned to provide teachers in the practice of

searching for teaching. The study was conducted in Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) and used the Participant as search method. The data collected through interviews with teachers who teach in the technical course in administration and Good Practices Workshop with libraries coordinators librarians pointed to an interaction has not regular, but possible, between librarians and teachers. The inductive analysis of the transcripts revealed by the categories created, a limited librarian practice performed only among his peers and a reactive meet the demands of teaching, so still insufficient to provide the teaching practice to search for teaching. This limited interaction revealed among librarians has also impacted on the collective learning of librarians with each other. The partial practice to learn collectively also seems to reflect the partial interaction there between themselves librarians suggesting the formation of a community of practice incipient. Was expressed, however, a collective awareness among librarians and teachers who suggests there is a desire for change, in that the focus will turn to a collective construction in everyday life, with a view to learning to understand the community socially constructed from the individual experiences.

Keywords: Collective learning; Community of practice of librarians; Instituto federal do Espírito Santo; Teaching competence; Professional teaching-learning process.

1. Introdução

A discussão sobre as reformas ocorridas no âmbito da educação profissional brasileira, decorrentes das mudanças que acontecem nos âmbitos político, social, econômico, tecnológico e cultural, parecem confrontar os profissionais, dentre estes os bibliotecários, que atuam no contexto escolar, com o desafio de repensar a educação profissional vinculando-a não apenas ao mundo do trabalho mas também à libertação humana, numa concepção de educação comprometida com a transformação social.

A recente reforma com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aumentou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaram a se constituir em número de 38, com 314 campi espalhados por todo o país, atuando em cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Brasil, 2008).

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais (IF). Significa que essa forma de organização pedagógica possibilita que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios e bibliotecas, o que torna possível o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2010).

No Espírito Santo, a lei 11.892/2008 significou a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Tereza em uma única estrutura: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Dessa forma, as Unidades de Ensino Descentralizada do Cefetes (UNEDs) de Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia, e, as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Tereza e Colatina são agora campi do Instituto. Recentemente, entraram em funcionamento os campi de Ibatiba, Vila Velha, Venda Nova do Imigrante, Guarapari e Piúma. Em Santa Maria de Jetibá encontra-se um campus em implantação (IFES, 2013).

Deste modo, os 17 campi que compõem o Instituto Federal no Espírito Santo, atendem, aproximadamente, 20 mil discentes com mais de 3.900 servidores ativos. Desses 1.500 aproximadamente são docentes e 2.400 aproximadamente são técnicos administrativos, dos quais 60 servidores - bibliotecários, assistentes e auxiliares - atuam nas 17 bibliotecas dos campi do Ifes.

Tendo em vista o contexto de uma educação profissional que passou por recentes mudanças, a pesquisa procurou focar nas práticas de dois agentes que atuam neste ambiente: O bibliotecário e o docente.

Para tanto importou investigar como a relação entre esses dois agentes é construída e a possibilidade de canalizá-la para propiciar uma educação profissional capaz de superar o efeito reprodutivista do ensino denunciado por Demo (2005).

Assim, o presente estudo investigou como os bibliotecários aprenderam coletivamente a propiciar nos docentes a prática de pesquisa para ensinar? Com o intuito de responder a essa pergunta de pesquisa, o estudo estabeleceu objetivos e partiu de pressupostos teóricos relacionados às áreas da educação, perspectiva social da aprendizagem organizacional e biblioteca escolar.

2. Pressupostos teóricos e objetivos

No estudo, buscou-se relacionar e atribuir sentido às escolhas teóricas e epistemológicas feitas para o desenvolvimento desta pesquisa de modo a aglutinar o levantamento dos referenciais teórico-conceituais e transformá-los num conhecimento capaz de embasar a presente pesquisa.

Para tal, a seguir sintetiza-se a base teórica e conceitual iniciando com um breve resgate histórico da educação profissional brasileira, cujo marco zero considerado nesta pesquisa foi o início do século 20 sob a perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, apontada por Freitas (2004).

Mudanças aconteceram desde então. O recorte feito a partir da aprovação da LDB em 1996 (Brasil, MEC, 1996, 1997, 2004), o qual revela transformações consistentes no sistema educacional brasileiro como um todo, em especial a educação profissional. As reformas aconteceram, ora estabelecendo a dualidade entre ensino técnico, ou seja, formação profissional separada da educação regular, ora restabelecendo a articulação entre formação profissional e básica, sob os argumentos socioeconômicos do contexto capitalista. (Freitas, 2004; CÊA, 2006).

A educação profissional pública brasileira se revela como uma política pública mediadora entre o sistema produtivo e a formação do trabalhador (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). A escola que engloba o ensino básico e o ensino fundamental e o ensino técnico profissionalizante, por sua vez, desempenha o papel habilitador à medida que transmite os saberes técnicos de acordo com as necessidades do mercado. Por esta lógica de mercado, a escola assumiu dupla função: (1ª) se responsabilizar por transmitir o saber e (2ª) orientar para uma ideologia dominante nas relações sociais do trabalho. (Ramos, 2002; Frigotto, 2006, 2007).

Por outro lodo, a educação também pode assumir uma racionalidade transformadora ao se reinventar (Brandão, 1981). O docente neste caso possui papel fundamental na reconstrução de uma educação dentro desse contexto dinâmico, plural e contraditório. Entender essa dinâmica sob a ótica da administração requer se situar onde acontece a educação, ou seja, no ambiente da escola, que por sua vez é reconhecida como uma organização. O "reconstruir a educação", como condição humana, focaliza os sujeitos que atuam nesta organização, que aprendem com suas práticas e que se relacionam entre si (Minayo, 1987; Thurler, 2002).

Como as pessoas aprendem sobre suas práticas de trabalho é tema de estudo da área de aprendizagem organizacional (AO), que se desenvolveu sob duas perspectivas: uma perspectiva técnica e a outra social (Easterby-Smith, Araújo, 2001). Nesta pesquisa, a perspectiva social dos estudos de AO ganhou ênfase por se considerar a aprendizagem como um fenômeno emergente das interações sociais, como uma construção social da condição humana. É na perspectiva social de compreensão do processo de aprendizagem organizacional (Easterby-Smith, Araújo, 2001) que emerge a noção de comunidades de prática, definida por Gherardi (1999) também estudadas no Brasil por Souza-Silva e Davel (2007).

As comunidades de prática se formam com o envolvimento de pessoas em um processo de aprendizagem coletiva. Significa dizer que se trata de grupos de pessoas que compartilham, refletem e aprendem uns com os outros (Gherardi, Nicolini, Odella, 1998; Wenger, 1998; 2002; 2010; Souza-Silva, Davel, 2007). A prática por seu turno é uma forma de adquirir conhecimento por meio de ações, que podem mudar ou perpetuar o conhecimento, produzir e reproduzir, inventar e reinventar a si mesmo e o que está ao redor (Gherardi, 2000).

Para Wenger (1998) existem diferentes graus de envolvimento institucional nas relações entre comunidades de prática e a organização, sem necessariamente, determinar que mais relações fossem necessariamente melhores ou mais avançadas que as outras. Pelo contrário, estas distinções são úteis porque chamam a atenção para diferentes problemas que podem ocorrer com base no tipo de interação entre a comunidade de prática e a organização como um todo. Ainda de acordo com Wenger (1998), nas comunidades de prática a aprendizagem se estrutura de duas maneiras: por meio do conhecimento que eles desenvolvem em seu núcleo e pelas interações em suas fronteiras.

A participação em comunidades de prática cria relações de identificação em as pessoas partilham experiências, conhecimentos e refletem sobre soluções para problemas relacionados às suas práticas, estendendo suas experiências. Existem três elementos que são a base para entender a noção de comunidades de prática: 1) Engajamento: é a relação mais imediata pela prática. Desenvolver uma identidade de participação. Engajar-se em atividades, fazer coisas, conversar, usar e produzir artefatos; 2) Imaginação: como o indivíduo se relaciona com o mundo em constante construção ajuda a entender seu pertencimento no mundo. A imaginação cria relações de identificação que são tão importantes quanto as derivadas de engajamento; e, 3) Alinhamento: O compromisso na prática raramente é eficaz se algum grau de alinhamento com o contexto em que as atividades são coordenadas, que as leis são seguidas ou que as intenções são comunicadas. Está ligado ao poder de incentivar, influenciar, inspirar ações nas pessoas (Wenger, 1998).

A prática educativa, como uma especificidade humana, e a aprendizagem coletiva oriunda das interações humanas nortearam o significado da aprendizagem no contexto da educação profissional com base na prática docente e na prática bibliotecária as quais carecem de uma reorganização do trabalho no sentido de uma transformação de práticas que passe fundamentalmente pela prática da pesquisa como um princípio educativo nos termos de Demo (2005). A aprendizagem que transforma a realidade e que é por ela transformada só acontece se houver de fato distanciamento dos processos reprodutivistas de conteúdo (Freire, 1996; Demo, 2003; 2012).

Quanto à prática bibliotecária, esta se revela focada na capacidade mediadora desse profissional. Especificamente quando se trata da prática bibliotecária no ambiente escolar, a literatura aponta para a necessidade de estreitamento nas relações entre o bibliotecário e o docente. Um modelo de parceria é proposto por Fiegan, Cherry e Watson (2002) para constituição de um espaço que abrigue possibilidades de colaboração tais como a aprendizagem coletiva a partir das práticas cotidianas. Pois, como bem lembra Campello (2003) educar é um desafio que está posto historicamente para os docentes, contudo os bibliotecários podem sim ajudá-los a superar. (Campello, 2003; Pantry, Griffiths, 2003; IFLA/UNESCO, 2006; Leigh, Gibbon 2008).

O documento da IFLA/UNESCO (2006) ressalta que biblioteca escolar é um serviço direcionado a toda comunidade escolar: estudantes, professores, gestores, pessoal administrativo, pais. Todos estes grupos exigem do bibliotecário uma comunicação especial e capacidade de cooperação.

Nesta mesma direção os autores Campello et.all (2010), afirmam ser a biblioteca o espaço privilegiado para a pesquisa na escola. Os autores pontuam que os estudantes têm inúmeras oportunidades ao se apropriarem da biblioteca escolar, sob a mediação do bibliotecário, para aprenderem a pesquisar de maneira reflexiva propiciando o aprimoramento ao longo da sua formação. Sendo assim, constata-se oportuno promover o deslocamento dessa mesma ideia para o docente. Significa dizer que os docentes, têm na biblioteca escolar um espaço privilegiado de pesquisa para ensinar.

Neste contexto, para alcançar o objetivo final, isto é, descrever como os bibliotecários aprenderam coletivamente a propiciar nos docentes a prática de pesquisar para ensinar, quatro objetivos intermediários foram alcançados: (i) identificou-se os espaços de atuação coletiva dos bibliotecários; (ii) descreveu-se as interações entre os bibliotecários e entre bibliotecários e docentes; (iii) identificou-se os resultados da interação entre bibliotecários e docentes; e, (iv) elaborou-se recomendações para ativar as dinâmicas de aprendizagem coletiva entre bibliotecários e seus usuários docentes a partir do conceito de comunidade de prática.

Desvendar a questão central desta pesquisa é relevante pois propicia a reflexão da comunidade acadêmica sobre a prática de pesquisa para o ensino e ao mesmo tempo a re(significação) do papel da biblioteca no ambiente acadêmico.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Este estudo foi realizado mediante Pesquisa Participante (PP), tal como reconheceu Vergara (2013), não se esgota na figura do pesquisador. Dela tomaram parte pessoas implicadas no problema sob investigação fazendo com que a fronteira pesquisador/pesquisado, ao contrário do que ocorre na pesquisa tradicional, seja tênue.

Assim, esta PP visou aproximar a geração, do uso do conhecimento produzido, e alcançou os quatro objetivos propostos por Gajardo (1999) norteando todo o processo de pesquisa. Foram eles:

1. promover a produção coletiva de conhecimentos, rompendo como monopólio do saber e da informação e permitindo que ambos se transformem em patrimônio dos grupos subalternos;
2. promover a análise coletiva do ordenamento da informação e da utilização que dela se pode fazer;
3. promover a análise crítica, utilizando a informação ordenada e classificada a fim de determinar as raízes e as causas dos problemas e as possibilidades de solução;
4. estabelecer relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas aos problemas enfrentados.

A PP explicitou a importância metodológica e política do conhecimento gerado. Há que se evidenciar o que Demo (2004) chama de "vantagem comparativa" mais decisiva da PP, uma vez que mudanças profundas implicam, necessariamente, tanto o saber pensar quanto as intervenções alternativas a partir da ótica do sujeito (construção de sua autonomia histórica).

Significou admitir que implicações políticas e ideológicas decorrem de uma prática historicamente construída por docentes e bibliotecários no ambiente escolar, mesmo que esta prática não tenha sido fundamentada no fazer e aprender coletivo. A tomada de consciência de coletividade, da importância de uma prática coletiva foi espontânea e suscitada nos sujeitos selecionados ao se realizar a pesquisa. A nitidez com que essa consciência apareceu como resultado da pesquisa foi um alento para as pesquisadoras.

Optou-se por adaptar o modelo de PP proposto por Guy Le Boterf (1999, p. 52), que entende que cada realidade possui suas particularidades afirmando: "Não existe um modelo único de pesquisa participante", pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos etc.).

O método de PP portanto, recebeu adaptações com o intuito de se adequar à realidade dos docentes e bibliotecários do Ifes. O programa de atividades da pesquisa de campo foi construído para atender aos objetivos intermediários da pesquisa. Como desdobramento dessas adaptações, a coleta dos dados foi feita a partir de duas ferramentas distintas: (a) entrevista semiestruturada com roteiro como definido por Vergara (2009), para coleta dos dados com os docentes; e, (b) oficina, ou círculo de investigação como definido por Gajardo (1999), com os bibliotecários. Os dados gerados foram analisados interpretativamente mediante análise indutiva geral como proposto por Thomas (2006).

4. Discussão dos resultados de campo

Por meio da análise interpretativa indutiva das transcrições foram geradas nove categorias de 2ª ordem e quatro categorias de 1ª ordem que permitiram responder, sob a ótica do campo, a questão central desta pesquisa, qual seja: como os bibliotecários aprenderam coletivamente propiciar nos docentes a prática de pesquisa para ensinar?

Igualmente, da análise da oficina feita com os bibliotecários sobre boas práticas resultaram quatro categorias de 1ª ordem e oito de 2ª ordem. No quadro 1 que segue as categorias de análise se encontram agrupadas:

Quadro 1 - Matriz de Categorias para descrever processos de aprendizagem coletiva

Entrevista com os Docentes		Relatório da Oficina de Boas Práticas com os Bibliotecário	
Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem	Categorias de 1ª ordem	Categoria 2ª orde
1A) PRÁTICA DOCENTE	1.1A) Teoria e prática no ensino	1B) PRÁTICA BIBLIOTECÁRIA	1.1B) O papel da biblioteca do bibliotecá no Ifes
	1.2A) Prática de pesquisa: esforço individual do docente		1.2B) Trabalho coletivo e os bibliotecá O papel d Fórum
	1.3A) Produção acadêmica		1.3B) Interação política e técnica en os bibliotecá
2A) GESTÃO EDUCACIONAL	2.1A) Planejamento didático e plano de ensino	2B) USO DA BIBLIOTECA	2.1B) Docente u utiliza a biblioteca com frequênci
	2.2A) O papel do coordenador de curso: dilemas de ser coordenador de curso		2.2B) Incentivo docente q não usa a biblioteca

3A) RELAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA E O DOCENTE	3.1A) O papel da biblioteca e do bibliotecário no apoio à prática docente	3B) INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E BIBLIOTECÁRIOS	3.1B) Elaboraçã dos projet político pedagógic envolvime do docent do bibliotecá
	3.2A) Planejamento coletivo: bibliotecário e docente trabalhando juntos		3.2B) O Sistema Pergamur como ferrament aproxima entre a biblioteca os docent
	3.3A) Importância da biblioteca para o ensino e a pesquisa: o papel dinamizador e mediador da biblioteca	--	--
4A) COMUNIDADES DE PRÁTICA: DOCENTE E BIBLIOTECÁRIO	4.1A) Processo de inovação	4.B) COMUNIDADES DE PRÁTICA	4.1B) Flexibiliza na media da informaçã

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas transcrições

Estas categorias (de 1ª ordem) e seu detalhamento (categorias de 2ª ordem) foram articuladas com o objetivo de responder à questão central na ótica do campo. A pesquisa revelou por meio da análise interpretativa indutiva que os bibliotecários aprenderam parcialmente entre si sobre sua prática bibliotecária e embora reconheçam para si o papel de propiciar nos docentes capacidade de pesquisar para ensinar, por não ter interação regular com docentes, os bibliotecários perceberam ainda estar atendendo-os de modo reativo, ou seja, por demanda. Reconheceram que ainda não propiciam a prática de pesquisar para ensinar nos docentes.

Cada uma destas categorias de 1ª e 2ª ordem, elaboradas a partir das entrevistas com os docentes, e do Relatório da Oficina de Boas Práticas com os bibliotecários são descritas a seguir conectando-as entre si com trechos ilustrativos, por meio dos quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Análise indutiva das entrevistas - Descrição das práticas do docente

Entrevista com os Docentes		Trechos para ilustrar
Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem	
1A) PRÁTICA DOCENTE	1.1A) Teoria e prática no ensino	"Desde que eu era aluno da escola técnica eu tinha a vontade de voltar como professor"(Docente D) "Da experiência prática eu continuo com a vivência. A parte dos conceitos utilizo algumas revistas" (Docente C) "Atualmente não guardo um tempo para ir para a biblioteca pesquisar"(Docente D) "Um artigo, publicamos agora lá no mestrado"(Docente D)
	1.2A) Prática de pesquisa:esforço individual do docente	
	1.3A) Produção acadêmica	
	2.1A) Planejamento didático e plano de ensino	"Recebi um planejamento didático pronto. Não há muito o que mudar.Tento adaptar para a realidade deles. A realidade do curso de administração." (Docente D) "[...]acho que tem que ser um planejamento conjunto. Não é

2A) GESTÃO EDUCACIONAL	2.2A) O papel do coordenador de curso: dilemas de ser coordenador de curso	culpando ninguém...da minha parte tem que melhorar, mas não sozinho, junto com os alunos, com o coordenador, com as bibliotecárias." (Docente C) "Como coordenador me ajuda a ter uma visão um pouco melhor desses condicionantes, essas decisões, essas estruturas que determinam a minha condição de trabalho." (Docente B)
3A) RELAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA E O DOCENTE	3.1A) O papel da biblioteca e do bibliotecário no apoio à prática docente	"A meu ver ela[a biblioteca]é fundamental." (Docente B)> "Não é culpando ninguém...da minha parte tem que melhorar, mas nãosozinho né, junto com os alunos, com o coordenador, com as bibliotecárias."(Docente C) "Eu acho que é essa aproximação. Essa aproximação mesmo pessoal na relação profissional, ela pode ser um grande aliado para que possa solucionar os
	3.2A) Planejamento coletivo: bibliotecário e docente trabalhando juntos	
	3.3A) Importância dabiblioteca para o ensino e a pesquisa: o	

	papeldinamizador e mediador da biblioteca	problemas da atividade docente do ensino, da pesquisa, principalmente". (Docente B)
4A) COMUNIDADES DE PRÁTICA: DOCENTE E BIBLIOTECÁRIO	4.1A) Processo de inovação	"Um apoio importante na parte do ensino seria em algum momento o envolvimento do bibliotecário nos momentos de planejamento, seria muito importante. Essa aproximação tem que haver na medida que o bibliotecário ele se aproxima, principalmente no planejamento, seja o planejamento individual do professor, seja no planejamento coletivo junto à coordenadoria"(Docente B) "Essa conversa nossa é até importante a partir de agora vê se a gente faz um planejamento melhor, em conjunto, junto com os professores, não só a biblioteca. A gente precisa fazer um planejamento mais inclusivo da biblioteca. Não só deixando a responsabilidade só para as bibliotecárias e nem só

		para o professor, procurar aproximar."(Docente C)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas transcrições

Quadro 3 – Análise Indutiva do Relatório da Oficina de Boas Práticas – Descrição das práticas dos bibliotecários

Relatório da Oficina de Boas Práticas com os Bibliotecários		Trechos para ilustrar
Categorias de 1ª ordem	Categorias de 2ª ordem	
1B) PRÁTICA BIBLIOTECÁRIA	1.1B) O papel da biblioteca e do bibliotecário no Ifes	"O que a gente atende de docente na verdade é à medida que eles vêm até a gente".(Bibliotecário A) "Fortalecimento dos encontros entre bibliotecários para facilitar a adoção de práticas comuns."(Relatório) "O bibliotecário tem que buscar informações relativas às suas práticas. Ler os manuais tipo, do sistema Pergamum, de catalogação e políticas de desenvolvimento de coleções. Estes documentos foram construídos nos grupos de estudos criados e debatidos no Fórum."(Bibliotecário H)
	1.2B) Trabalho coletivo entre os bibliotecários: O papel do Fórum	
	1.3B) Interação política e técnica entre os bibliotecários	
	2.1B) Docente não utiliza a	"A frequência do professor na biblioteca é pequena. O professor quase não utiliza

2B) USO DA BIBLIOTECA	biblioteca com frequência	a biblioteca.“ (Bibliotecário B). “As vezes o professor nem sabe que tem aquela bibliografia que ele pode utilizar. Não sabe como utilizar o espaço da biblioteca, não sabe o que a biblioteca oferece para os alunos e pra ele. Então eu acho que o mais importante nesse processo é a comunicação, ligar os setores, principalmente o que a biblioteca faz”. (Bibliotecário F)
	2.2B) Incentivo ao docente que não usa a biblioteca	
3B) INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E BIBLIOTECÁRIOS	3.1B) Elaboração dos projetos político pedagógicos: envolvimento do docente e do bibliotecário	“Participação nas reuniões de coordenadorias de curso e nas comissões de elaboração e/ou revisão dos planos de cursos.”(Relatório) “Promoção de encontros sistemáticos de forma a possibilitar uma maior interação entre os bibliotecários e docentes. De modo a aprimorar os processos de comunicação entre as partes.”(Relatório) “Capacitação para aprimoramento no uso da ferramenta de busca e recuperação da informação utilizado na instituição.”(Relatório)
	3.2B) O Sistema Pergamum como ferramenta de aproximação entre a biblioteca e>os docentes	

4.B) COMUNIDADES DE PRÁTICA	4.1B) Flexibilização na mediação da informação	Consolidação de ações que propiciem a integração multidisciplinar”(Relatório) “Instituição de políticas e diretrizes para a adoção de treinamentos sistemáticas para bibliotecários e docentes”(Relatório) “Os bibliotecários devem fazer parcerias com os docentes para desenvolvimento de atividades”(Relatório) “Acho que não só ele ir até à biblioteca, a gente tem que mostrar o serviço que a gente oferece” (Bibliotecário D) “A formação do docente no que se refere aos usos de ambientes bibliotecários não deixando de considerar seu perfil como leitor”(Relatório)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas transcrições

A análise indutiva revelou que o docente entende a importância da biblioteca para o ensino e a pesquisa, porém realiza pesquisa esporadicamente, de maneira solitária. Além disso, a análise revelou ainda que o docente não usa ou usa pouco a biblioteca da escola. Para ensinar, o docente se utiliza frequentemente de sua experiência acumulada com o trabalho técnico. Revelou ainda que o docente sofre com a gestão centralizada em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e entende ser necessária uma interação entre docentes e bibliotecários, num planejamento coletivo permanente.

Quanto ao bibliotecário, a análise mostrou uma postura quase sempre passiva e reativa ao estímulo da demanda, apenas. O bibliotecário também tece críticas à gestão centralizada e questiona o porquê de não ser envolvido na elaboração dos PPPs. Assim como o docente, o bibliotecário é consciente de que é necessário o fortalecimento das interações entre os bibliotecários e que o Fórum de Bibliotecas do Ifes (FBI) é um importante e oportuno meio de interação para fortalecer suas ações. Entende ser necessário desenvolver estratégias que promovam a interação entre docentes e bibliotecários.

Os docentes consideram a biblioteca essencial. Defendem que o papel da biblioteca é fundamental para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, mas têm consciência de que utilizam muito pouco a biblioteca para pesquisarem e planejarem suas aulas. O uso da biblioteca se dá de forma esporádica, com uma visita, muitas vezes dispondo de pouco tempo em decorrência do volume de atividades diárias.

O envolvimento do bibliotecário neste processo é reconhecido pelo docente como oportuno, pois possibilita uma exploração mais qualificada, porém, preferem fazer o uso de seus acervos particulares a utilizarem a biblioteca do Ifes.

No ambiente da educação a biblioteca possui um potencial estratégico para o desenvolvimento de aprendizagens alinhadas com as teorias da educação. O foco centrado apenas no professor, e este, no livro-texto, mostra-se ultrapassado e impossibilita o desenvolvimento de uma educação de qualidade tal como aponta Campello (2003).

O estabelecimento de uma parceria entre docentes e bibliotecários para enfrentar as dificuldades remete a uma racionalidade em que é possível pensar na interação entre docentes e bibliotecários a fim de se constituir espaço que abrigue possibilidades de colaboração tais como a aprendizagem coletiva a partir das práticas cotidianas como defendem Fiegen, Cherry e Watson (2002).

Os docentes entrevistados manifestaram considerar que o caminho para uma educação de qualidade passa pela pesquisa e pelo ensino. Consideraram ainda que o bibliotecário, assim como o docente, são agentes de transformação da realidade. Consideraram também que por meio do trabalho coletivo, em que se articulem o fazer do bibliotecário e o fazer do docente, só assim, será possível a transformação desejada. O processo de inovação, neste caso parte da aprendizagem coletiva que por sua vez está atrelada à tomada de consciência de mudança no cotidiano da prática de bibliotecários e docentes.

A literatura aponta para a necessidade de estreitamento nas relações entre o bibliotecário e o docente. A parceria é algo urgente na relação dos sujeitos estudados, cuja proposta se fundamenta na constituição de um espaço que abriga possibilidades de colaboração tais como a aprendizagem coletiva a partir das práticas cotidianas. (Campello, 2003); (Kuhlthau, 1999 apud Campello;2003).

5. Considerações finais

Com os resultados da pesquisa discutidos na seção anterior, é possível responder que os bibliotecários do Ifes formam uma comunidade de prática, embora se reconheça que ainda precisam avançar nos processos que envolvem a aprendizagem coletiva entre eles e entre os seus usuários docentes.

Foi possível reconhecer elementos que contribuem para a definição de comunidade de prática no grupo de bibliotecários do Ifes, uma vez que se observou o engajamento do grupo ao falar sobre as práticas cotidianas que ocorrem nas bibliotecas dos campi. A imaginação por sua vez criou relações de identificação essenciais a interpretação da participação dos bibliotecários no dia-a-dia da escola, de atribuir sentido às coisas. Quanto ao alinhamento, embora ligado ao poder de influenciar e inspirar ações nas pessoas, o que se observou na comunidade formada pelos bibliotecários foi que há uma necessidade de estabelecer uma interação maior entre os bibliotecários.

A pesquisa possibilitou identificar ainda que a aprendizagem oriunda da relação que ocorre na comunidade de prática formada pelos os bibliotecários do Ifes se estrutura de duas maneiras: a) por meio do conhecimento que os bibliotecários desenvolvem na comunidade; e, b) pela interação que é estabelecida com os docentes.

Isto posto, explicitou-se uma interação ainda não regular entre bibliotecários e docentes. No entanto, uma consciência coletiva parece emanar de ambos, o que permitiu reconhecer o desejo de mudança, em que o foco se volta para uma construção coletiva no cotidiano, numa perspectiva de aprendizagem que compreenda a colaboração e a coletividade socialmente construída a partir das experiências individuais.

Com base nestas considerações finais apontam-se implicações práticas e teóricas deste estudo:

As implicações práticas para ativar a aprendizagem coletiva passam pela interação que carece ser construída e fortalecida entre docentes e bibliotecários. Essa interação aparece na pesquisa de campo como um caminho proposto por ambos para mudar a realidade. Este caminho se revelou intimamente ligado a um processo de inovação que pressupõe a relação entre a aprendizagem coletiva e, a tomada de consciência de mudança no cotidiano da prática de bibliotecários e docentes.

Ainda como um caminho para se realizar uma prática pautada no coletivo, a flexibilização na mediação da informação se revelou como uma nova competência a ser desenvolvida na prática cotidiana do bibliotecário(a) para atender seu usuário docente. Significa reconhecer sua atual condição passiva e estar consciente de que são necessárias mudanças nas relações coletivas entre bibliotecários, bem como entre bibliotecários e docentes.

A interação entre bibliotecários e docentes foi entendida como prioritária no desenvolvimento das ações da biblioteca. Desta forma, o Fórum de Bibliotecários foi reconhecido como um meio importante pelo qual foi possível deflagrar o debate sobre a adoção de processos de práticas coletivas entre os bibliotecários para propiciar nos docentes a capacidade de pesquisar para ensinar.

As implicações práticas dizem respeito também a apropriação do conceito de comunidades de prática na oficina de boas práticas com os bibliotecários e no grupo de docentes entrevistados. Uma vez que as comunidades de prática se formam com o envolvimento de pessoas em um processo de aprendizagem coletiva, significados foram atribuídos pelos bibliotecários às suas práticas cotidianas, tais como partilha, reflexão e aprendizagem a partir da prática do outro, como tomada de consciência coletiva, entretanto sem incluir o usuário docente.

O conceito de pesquisa como princípio educativo quando em campo, junto aos bibliotecários e aos docentes, significou assumir que o docente ainda não faz da pesquisa um princípio educativo e que os bibliotecários por seu turno, não propiciam nos docentes a capacidade de pesquisar para ensinar. Ao assumirem tais condições, ambos pontuaram como prioridade, reinventarem suas práticas.

Para aprofundar o estudo aqui iniciado para o Ifes, sugere-se estender a pesquisa aos demais bibliotecários, uma vez que a pesquisa se ateve apenas aos bibliotecários coordenadores de bibliotecas e docentes dos demais cursos oferecidos pelo Ifes assim como aos outros usuários internos, os discentes, por exemplo, de modo a entender como eles percebem a pesquisa como princípio educativo e como o aprender a pesquisar desenvolve suas competências profissionais em administração e de seus docentes no ensino de administração.

Sugere-se utilizar a pesquisa participante por meio das oficinas que nesta pesquisa contribuiu para estabelecer um espaço de reflexão sobre o cotidiano ativando mesmo que de modo ainda informal, dinâmicas de aprendizagem coletiva entre bibliotecários e docentes. Por fim, estudar os obstáculos da aprendizagem de ambos grupos bibliotecários-docentes seria pertinente para aprofundar este estudo.

Referências

Brandão, C. R. (1981). O que é educação. São Paulo: Brasiliense.

Campello, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. Ci. Inf., 32 (3), p. 28-37.

Campello, B. S., Abreu, V. L. F. G., Caldeira, P. T., Carvalho, M. da C. C., Duarte, A. B. S., & Araújo, C. A. A. (2010). Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção de conhecimento. In XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da informação (ENACIB). 25-28 out 2010.

Cêa, G. S. dos S. (2006) A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. GT Trabalho e Educação, n. 9. In Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t099.pdf Acessado em: 14/03/2011.

Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Educação Profissional: legislação básica. (2.ª ed.). Brasília: PROEP.

Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Brasil.

Demo, P. (2003). Educar pela pesquisa. (6.ª ed.). Campinas: Autores Associados.

Demo, P. (2005). Saber Pensar. (4.ª ed.). SP: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Demo, P. (2012). O mais importante da educação importante. SP: Atlas.

Easterby-Smith, M., & Araujo, L. (2001). Organizational learning: current debates and opportunities. In: Easterby-Smith, M., Araujo, L., & Burgoyne, J. Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice. London: Sage.

Fiegen, A. M., Cherry, B., & Watson, K. (2002). Reflections on collaboration: learning outcomes and information literacy assessment in the business curriculum. Reference Service Review, 30 (4), p. 307-318.

Freitas, M. da C. da S. (2004). Educação profissional da juventude na crise do emprego. Tese Doutorado em Sociologia - UNB, Brasília.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, 26 (92), p.1087-1113.

Frigotto, G. (2006). A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista (8.ª ed.). SP: Cortez.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educ. Soc., 28 (100), p. 1129-1152.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra.

Gajardo, M. (1999). Pesquisa participante: propostas e projetos. In: Brandão, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: the notion of situated curriculum. Management Learning, 29 (3), p. 276-297.

Gherardi, S. (1999). Learning as problem-driven or learning in the face of mystery? Organization Studies, 20 (1), p. 101-124.

Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. Organization, 7, p. 211-223.

IFLA/Unesco (2006). Directrizes para bibliotecas escolares. [Em linha]. Lisboa: RBE, actual. 01-09-2006. Acesso em: 01-02-2013. Disponível em WWW: <URL: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/346.html>

Instituto Federal do Espírito Santo (2013). Relatório de gestão do exercício 2012. Vitória.

Le Boterf, G. (1999). Pesquisa participante: propostas e reflexos metodológicos. In. BRANDÃO, C. R.

Repensando a pesquisa participante. SP: Brasiliense.

Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Brasil.

Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. inistério da Educação. Brasil.

Leigh, J. S. A., & Gibbon, C. A. (2008). Information literacy and the introductory management classroom. Journal of Management Education, 32 (4), p. 509-530.

Lüdke, M. (Coord.) (2009). O professor e a pesquisa. (6.ª ed.). São Paulo: Papirus, 112 p.

Machado, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, p. 137-155.

Minayo, C. (1987). Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: Minayo, C., Frigotto,

G., Arruda, M., Arroyo, M., & Nosella, P. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez.

Pacheco, E. M. (2010). Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN.

Pantry, S., & Griffiths, P. (2003). Librarians or knowledge managers? what's in a name, or is there a real difference? Business Information Review, 20 (2), p.102-109.

Ramos, M. N. (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? (2.ª ed.). SP: Cortez.

Souza-Silva, J., & Davel, E. (2007). Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. RAE, 47 (3), p. 53-65.

Tassigny, M. M., & Brasil, M. V. de O. (2012). Pesquisa na graduação de administração: mediação necessária ao processo ensino-aprendizagem. Revista GUAL, 5 (2), p. 158-173.

Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. American Journal of Evaluation, 27 (2), p. 237-246.

Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. de, Machado, N. J., & Allessandrini, C. D. In As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vergara, S. C. (2009). Método de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas.

Vergara, S. C. (2013). Projetos e relatórios de pesquisa em administração. (14.ª ed.), São Paulo: Atlas.

Villardi, B. Q. (2009). Aprendizagem Coletiva numa IES privada: Um arcabouço analítico dos microprocessos de Emocionalidade e Poder dos docentes que ensinam e pesquisam na graduação. In XXXIII Encontro da ANPAD. 19-23 set..

Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning as a social system. The Systems Thinker, 9 (5), p. 1-16.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Springer London.

Biblioteca escolar: atores, parâmetros e competências

Mavi Galante Mancera Dall´Acqua Carvalho

Bacharel em Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação (FFCLRP)

Mestranda em Educação (FFCLRP)

Universidade de São Paulo

mavigalante@usp.br

Claúdio Marcondes de Castro Filho

Doutor em Ciência da Informação (ECA)

Vice Coordenador do Curso de Ciências da Informação e da Documentação (FFCLRP)

Professor do Programa de Pós Graduação em Educação (FFCLRP)

Universidade de São Paulo

claudiomarcondes@ffclrp.usp.br

Resumo:

A biblioteca escolar constitui-se como agente e mediador no desenvolvimento cognitivo do individuo. Segundo a Ifla (2006) proporciona aos educandos, as competências e habilidades necessárias para a aprendizagem contínua e sua formação enquanto cidadãos. Segundo Castro Filho e Romão (2011) é um centro de recursos informacionais, recreacionais e educativos, que favorece o diálogo e a democratização da cultura e informação. Neste ínterim, o bibliotecário atua como mediador e gestor da informação, que para Freire (2011) orienta, expõe e provoca seus usuários a partir de conteúdos que possibilitem a reflexão, formação de opinião crítica, a contextualização, a compreensão não limitada do mundo e a possibilidade de novas interpretações a respeito de objetos observados; suprimindo métodos de ensino e de aprendizagem "bancários", no se que considera as práticas pedagógicas somente como atividades de depósito de dados e informação. O objetivo desta pesquisa foi averiguar elementos referentes à infraestrutura; acervo, processo técnicoadministrativo, além das atividades, ações e parcerias oferecidas ou realizadas pela biblioteca escolar de uma escola particular na cidade de Ribeirão Preto/SP. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de natureza exploratória, que para Gil (2008) oferece uma ampla visão sob determinado fato, em caráter aproximativo. De acordo com Laville e Dionne (1999) intenta atingir seus pormenores, concentrando os

recursos no objeto estudado. O corpus constituiu-se de questionário adaptado de Campello et al. (2011) e Manual para Auto avaliação em bibliotecas escolares (2010), elaborado pela Rede de bibliotecas escolares de Portugal, sendo este aplicado à responsável da biblioteca. O estudo apresentou revisão bibliográfica e entrevista, realizada no mês de outubro de 2014. Os resultados apontaram os seguintes elementos: a unidade de informação possui seção de atendimento ao público, leitura, estudos e pesquisa, área de computador e o acervo, numa área física entre 51 a 100m². O acervo compreende cerca de 15.000 itens, dos quais não se especificou a quantidade de exemplares presentes; sendo os livros didáticos e livros dos professores não incluídos no total destes itens. A coleção é composta por recursos, como: Atlas, Almanaques, Mapas, Globos; e audiovisuais: fitas de vídeo, DVDs, CDs e CD ROMs. A política de aquisição advém de obras doadas ou adquiridas pelo órgão mantenedor da Escola. O processo técnico consiste no tombamento e catalogação. A biblioteca disponibiliza consultas no local, empréstimos domiciliares e serviços de fotocópia, sem ofertar nenhuma atividade de cunho cultural ou lazer nos últimos 12 meses, apenas visitas orientadas a unidade. O responsável trata-se de funcionário técnico-administrativo, com ensino médio e sem formação superior em biblioteconomia ou correlato. A unidade é utilizada pelos docentes para retirada de materiais, uso de computadores com os alunos ou para realização de trabalhos pessoais ou profissionais. Por outro lado, a biblioteca nunca planejou ou articulou eventos ou parcerias com docentes; ou atividades extraclasse. Esses tópicos permitem ao leitor constatar a real necessidade do bibliotecário para a elaboração de estratégias e realização de mudanças, pela instituição e biblioteca; os quais, em conjunto, colocam em ação suas competências e aptidões específicas para o enriquecimento da educação.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar. Parâmetros. Avaliação.

Abstract

Regarding the cognitive development of a person, the school library is both an agent and a mediator. According to Ifla (2006), it provides the competences and skills required to a continuous learning and formation while citizens to the students. According to Castro Filho and Romão (2011), it is a place of informational, recreational and educational resources that favors dialog and the democratization of culture and information. In this context, the librarian acts as a mediator and as an information manager that, according to Freire (2011), guides, exposes and instigate its users with content that make possible the reflection, formation of critical thinking, contextualization, unlimited world comprehension and new interpretations of observed objects, suppressing orthodox teaching and learning methods that view educational practices only as depositing data and information. The goal of this research is to investigate elements relative to the infrastructure; collection; technicalmanagement process; in addition to actions, activities and partnerships offered or performed by the school library of a private school located in the Brazilian town of Ribeirão Preto – SP. This research is a case study, of exploratory nature that, for Gil (2008), offers a wide look about a given fact, using an approximative praxis. According to Laville and Dionne (1999), it concentrates the resources in a studied object, intending to achieve its details. The corpus was composed of a questionnaire adapted from Campello et al. (2011) and from the Auto Evaluation Manual for school libraries (2010), elaborated by the school libraries network from Portugal. The study presented a bibliographic review and interview, accomplished on October 2014. The results pointed to the following elements: the information unity has a public service section, reading, studies and research, PC area and the collection, on a physical area between 51 to 100 m². The collection is comprised of around 15000 items, of which the number of existing copies was not specified; wherein the schoolbooks and teacher's books were not included on that total. The collection is composed of resources like Atlas, Almanacs, Maps, Globes and audiovisual media: VHSs, DVDs, CDs and CD ROMs. The acquisition politics comes from donated media or acquired by the school supporting body. The technical process consists of protection and cataloguing. The library provides local consulting, home loans and photocopies, without offering any cultural or recreational activity during the last 12 months; besides guided visits to the unit. A technical-management employee that does not have a specialized higher education is responsible for the unity. The teaching body uses the library to loan items, to use the PCs with the students and to execute personal and professional works. On the other hand, the library never planned any event or partnership with the teachers, neither any extra-activity. These topics allow the reader to evidence the real need for a librarian to elaborate strategies and accomplish changes, for the establishment and the library; that, together, put in action their particular competences and abilities for the enrichment of education.

Keywords: School Library; Parameters; Evaluation.

1. Introdução

As definições existentes para a biblioteca escolar são muitas na literatura; sempre dialogando com aspectos relacionados com a informação, usuário e aprendizado, a biblioteca constitui-se como fator primordial para o desenvolvimento cognitivo e social do individuo. Neste sentido, a biblioteca escolar está relacionada com a informação e conhecimento, sendo primordial a contribuição dos bibliotecários (em parceria com os docentes) para a execução de atividades e projetos culturais; que vai além de questões meramente técnicas ou operacionais; no qual corroboram para a constituição de futuros cidadãos e para atendimento das demandas curriculares e extracurriculares; assim como atividades de apoio a comunidade escolar.

Da mesma forma, é importante que a biblioteca funcione em espaço próprio e adequado e ofereça os recursos e serviços necessários para o atendimento das necessidades de seus usuários. Cabe ao profissional, considerar a responsabilidade de seu trabalho e executá-lo de forma ética, inclusiva e participativa. Ressalta-se que a realização de estudos e avaliações do ambiente biblioteca e seus produtos/serviços é de suma importância, verificando-se possibilidades de crescimento e melhorias contínuas. No que diz respeito à avaliação, sugere-se verificar de que maneira a biblioteca escolar e seus atores tem trabalhado para atender às expectativas e necessidades do usuário e comunidade, no alcance dos objetivos e metas propostos; ou seja, identificar os resultados reais x esperados, sempre pautados no contexto das normativas e particularidades da instituição (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2006).

2. Biblioteca escolar e seus atores

A biblioteca escolar compreende a união entre elementos como a infraestrutura, acervo, recursos tecnológicos e informacionais, sendo o bibliotecário o profissional capacitado para a atuação e desenvolvimento de atividades e programas com foco no ensino e aprendizagem (Casarin, Coneglian, Santos & Oliveira, 2013).

Concepções arcaicas restringem a biblioteca escolar a um mero acervo de livros ou local para leitura, pois desconsideram suas reais potencialidades. Cabe ressaltar que esse espaço não compreende apenas obras impressas; mas sim, inúmeros recursos informacionais e serviços; além do suporte às atividades curriculares e/ou realizadas em sala de aula (Casarin et al., 2013).

Castro Filho e Romão (2011) colocam que a biblioteca escolar é espaço de confluência, encontro e diálogo de várias vozes, manifestas em obras impressas e em seus variados suportes, além de materiais de cunho educativo; percebido como um ambiente para a construção de conhecimentos, realização de leituras e atividades culturais. É também um centro de recursos e de informação, num espaço democrático que oferece serviços para a satisfação dos usuários.

> A missão da biblioteca escolar é pontuada pelo Manifesto Ifla/Unesco: A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. [...] desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem cidadãos responsáveis (IFLA, 2006, p.3).

Na visão de Beluzzo (2008) a biblioteca e escola possuem estreita relação, o que justifica o trabalho interdisciplinar (docente e bibliotecário) para o auxílio e orientação para a pesquisa escolar. A pesquisa escolar, que antigamente era realizada por meio de consulta às enciclopédias e livros impressos; hoje,

apresenta uma infinidade de fontes e suportes que trazem consigo uma maior complexidade para seu uso, assimilação e aplicação com vistas à obtenção de conhecimentos (Beluzzo, 2008).

biblioteca deve atender as necessidades da escola, porém necessita de apoio e de iniciativas que busquem por melhorias e envolvimento do corpo docente, instituição e profissionais bibliotecários rumo a excelência da educação, vindo de encontro à Lei 12.244/2010 que defende a presença desta unidade de informação nas instituições de ensino e através do Manifesto e Diretrizes promulgadas pela Ifla/Unesco (2006) que divulgam a missão e ações para implantação em bibliotecas escolares (Castro Filho Coppola Junior, 2012).

> Os agentes educacionais, juntamente com políticas adotadas pelas as escolas, podem interferir na formação dos alunos e no desenvolvimento da competência em informação pelos mesmos. Quando positiva, esta influência pode contribuir para um aprendizado amplo, que pode ser transposto a diferentes esferas da vida dos estudantes (Casarin et al., 2013, p.378).

Para a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é preciso defender o trabalho do bibliotecário em parceria com os docentes, de forma a contribuir para a melhoria do ensino, da capacidade de leitura e escrita, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e tomada de decisão (Gasque & Tescarolo, 2010).

> O desenvolvimento de habilidades em informação e a aprendizagem permanente têm uma relação estratégica e de apoio mútuo, o que traz como resultado uma situação crítica para todo indivíduo, organização, instituição ou nação-estado na sociedade global de informação. Estes dois modernos paradigmas deveriam, de forma ideal, estar unidos para trabalhar de forma uníssona e sinérgica, um com o outro, se as pessoas e as instituições precisam sobreviver e competir no século 21 e futuramente (Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias, 2008, p.12).

Os docentes também precisam ser orientados quanto o uso da informação, de maneira que possam estabelecer conexões e a interlocução com a realidade pedagógica do século 21, intervindo neste contexto e preparando seus alunos para a participação na sociedade (Gasque & Tescarolo, 2010).

A Competência em informação, assim como a relação entre docente e bibliotecário deve ser harmoniosa, respeitando-se o espaço e as habilidades pertinentes a cada profissão.

Se aliados, trarão muitos ganhos e conquistas e estarão comprometidos para alcançar um objetivo em comum: a educação e ensino desses alunos. Cabe ressaltar as funções e contribuições de cada ator neste cenário, explicitando-se a importância da biblioteca e do profissional da informação (Campello, 2009).

O bibliotecário (ainda) que consciente de suas competências educativas, realiza práticas voltadas à promoção da leitura e narrativas orais, sendo poucas ou insuficientes as atividades de orientação à pesquisa, o que pressupõe ações mais complexas e efetivas que visem contribuir para o desenvolvimento de habilidades informacionais dos alunos, por meio do auxílio à pesquisa (Campello, 2010). Desta maneira: "O bibliotecário deve se preparar para lidar com as questões relacionadas à competência da informação que são muito próximas às de educação, pois incluem aprendizagem e avaliação aplicadas a diferentes níveis de formação" (Coneglian, Santos & Casarin, 2010, p.273).

> O bibliotecário que conseguir aproximar os alunos da biblioteca e da informação, bem como conquistar a confiança dos professores e da direção pedagógica, divulgando as potencialidades de sua unidade de informação perante a comunidade escolar, atingirá os

> objetivos institucionais e sociais da biblioteca escolar (Castro Filho & Coppola Júnior, 2012, p.36).

Campello (2010) salienta que os profissionais da informação podem oferecer importante contribuição à Competência Informacional no país, com vistas a fortalecer o papel educativo do bibliotecário nas escolas brasileiras. Para atingir este objetivo, torna-se imprescindível a participação dos professores e da instituição de ensino neste processo: "Os bibliotecários escolares colaboram com outros educadores ao oferecerem instrução, estratégias de aprendizagem e prática na utilização das competências essenciais exigidas no século 21" (Association of School Librarians, 2007, p.3).

Os usuários e sua fidelização deve ser o cerne da preocupação dos bibliotecários, no investimento de ações que atraíam e os aproximem da Unidade de informação. Grande parte das ações permanece, ainda, voltada a leitura e livro impresso. As práticas com foco na pesquisa são modestas ao considerar que o letramento informacional caracteriza-se pela pesquisa orientada, com pouca atuação do bibliotecário e de planejamento às ações coletivas (Campello, 2009).

Beluzzo (2008) sugere a criação de estratégias para integração entre os profissionais bibliotecários e docentes que se balizem em diretrizes curriculares que considere os preceitos da competência em informação, propiciar a ambiência necessária para o estabelecimento de políticas e programas e realizar, com posterior acompanhamento e avaliação das atividades propostas e/ou realizadas.

Neste sentido [o bibliotecário] atua-se como mediador, ao orientar instigar os alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de contextualização e estabelecimento de relação entre conhecimentos obtidos; assim como, uma compreensão não limitada de mundo, silenciando dessa maneira, os métodos de ensino e aprendizagem "bancários", das quais as práticas pedagógicas são pautadas no mero depósito de dados e informação (Freire, 2011).

Estes tópicos permitem ao leitor constatar que existe a real necessidade de uma parceria de trabalho entre estes profissionais, os quais, em conjunto, colocam em ação suas competências e aptidões específicas para o enriquecimento da educação. O objetivo deste estudo foi avaliar aspectos de infraestrutura, recursos e serviços oferecidos por uma biblioteca escolar de colégio particular localizado na cidade de Ribeirão Preto/SP.

3. Metodologia

O presente trabalho contempla breve revisão bibliográfica, sendo de natureza exploratória e caracterizada como estudo de caso, que para Gil (2008) oferece uma ampla visão sob determinado fato, em caráter aproximativo. De acordo com Laville e Dionne (1999) intenta atingir seus pormenores, concentrando os recursos no objeto estudado.

Tal pesquisa foi realizada em biblioteca de uma escola particular (ensino fundamental) da cidade de Ribeirão Preto, no mês de outubro de 2014. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário, sendo este adaptado de Campello et al. (2011) e Manual para Auto-avaliação em bibliotecas escolares (2010), elaborado pela Rede de bibliotecas escolares de Portugal, sendo este aplicado à funcionária responsável pela biblioteca.

O questionário foi composto por 27 perguntas, de múltipla escolha e dissertativas, com o objetivo de identificar/verificar os aspectos referentes à: infraestrutura, acervo, produtos e serviços oferecidos, atuação da unidade junto a direção ou diretrizes curriculares da escola, perfil do profissional, questões de tratamento técnico, freqüência de uso da unidade, realização de atividades culturais e de parcerias entre biblioteca e docentes.

Ressalta que do total de questões, três não foram respondidas pelo motivo da respondente não ter formação superior e específica em Biblioteconomia.

4. Resultados e Discussão

No que tange a espaço físico/infra-estrutura: a presente biblioteca funciona em sala ou ambiente de uso exclusivo, compreendendo uma área física entre 51 a 100m². A unidade apresenta os seguintes ambientes: atendimento ao público, leitura, estudos e pesquisa/leitura infantil, área de computador e o acervo.

Campello et al. (2011) ressalta que mesmo com a existência de diretrizes e normativas sobre a biblioteca escolar, ainda é grande o desconhecimento sobre os parâmetros adequados para esse tipo de unidade de informação: "nesse sentido, os padrões sugeridos para as bibliotecas brasileiras pressupõem que cada comunidade escolar compreenda e acolha a biblioteca como recurso de aprendizagem imerso na cultura da escola" (Campello et al., 2011, p. 109).

Não há um dimensionamento padrão para as bibliotecas, o que se espera é o espaço suficiente e bem distribuído, que acolha e comporte de maneira confortável os usuários: de fácil localização, em piso térreo, próximo as sala de aula, com proteção contra ruídos (isolamento acústico), temperatura adequada (sem grandes oscilações), espaços projetos para portadores de necessidades especiais, espaço para acervo que acomode suficientemente coleções de livros, periódicos e outros; presença de sala de estudos e leitura; área administrativa e de processamento técnico. O projeto / infraestrutura da biblioteca deve ser flexível e permitir alterações e expansões (IFLA, 2006).

Quanto a mobiliário e aos recursos informacionais: apresentam mesas para computadores, mapotecas, gibiteca, quadro para murais e avisos, estantes, aparelhos para reprografia/Xerox, retroprojetores, scanners e impressoras; compreendendo 02 computadores com acesso à internet para usuários e 01 para funcionários.

O acervo compreende cerca de 15.000 itens, dos quais não se especificou a quantidade de exemplares de livros presentes, sendo os livros didáticos e livros dos professores não incluídos no total destes itens. Da mesma forma, não foi indicado pela respondente o número de itens disponíveis no acervo (de enciclopédias, dicionários, gibis, jornais e revistas). A coleção é composta por materiais didáticos, como: Atlas, Almanaques, Mapas, Globos, e audiovisuais: fitas de vídeo, DVDs, CDs e CD ROMs. A política de aquisição advém de obras adquiridas pela escola e doações.

Para Nascimento e Castro Filho (2007), o acervo deve ser composto por livros, obras de referência, periódicos, audiovisuais, materiais didáticos e de animação cultural, sendo elaborado/supervisionado por bibliotecário, através de uma política de seleção e aquisição de coleções. Sugere-se que haja participação dos alunos na escolha dos materiais, por meio de sugestões, buscando atender suas preferências e gostos. Contudo, estes deverão atender os limites éticos (IFLA, 2006).

O acervo deve contemplar a media de 10 livros por aluno; no caso de escolas de pequeno porte, deverá conter no mínimo, 2500 títulos atuais e relevantes, de acordo com o perfil e faixa etária dos alunos, sendo que 60% do acervo devem ser compostos por materiais relacionados ao currículo da escola (IFLA, 2006).

O processo técnico/organização ou "rotina" compreendem procedimentos manuais e automatizados, através de tombamento e catalogação. A unidade disponibiliza consultas no local, empréstimos domiciliares e serviços de Xerox, não ofertando nenhuma atividade de cunho cultural ou lazer nos últimos doze meses, como: boletins informativos, hora do conto, exposições, oficinas, clube de leituras, apresentações artísticas ou ainda, educação de usuários. A única estratégia ou atividade realizada no decorrer do período foram visitas orientadas à biblioteca.

Quanto à política das bibliotecas escolares, ressalta-se o trabalho e atuação em equipe (instituição, docentes e bibliotecários) que contemple: currículo escolar, métodos e práticas pedagógicas, atendimento das necessidades e dos aspectos de aprendizagem dos alunos, recursos financeiros, materiais e humanos; marketing e promoção da biblioteca, dentre outros (IFLA, 2006).

Do perfil profissional ou responsável pela unidade, trata-se de um funcionário técnico-administrativo, sem formação superior em biblioteconomia, havendo concluído somente ensino médio. A presente funcionária encontra-se em exercício irregular do cargo.

Dessa maneira, tem-se que: "[...] bibliotecário é a designação genérica para quem está na biblioteca, podendo ser professor, aluno, ou funcionário remanejado de outra área da escola, que, independente do

nível de formação é chamado erroneamente de bibliotecário" (Garcez, 2007, p.28).

Cabe ressaltar que a gestão de bibliotecas deve ser feita por Bibliotecário, profissão reconhecida pelas leis 4084/62 e 9674/98, do qual se exige formação superior. O profissional tem o conhecimento e habilidades para a gestão da informação, resolução de problemas e tomadas de decisão; assim como, no uso de fontes impressas ou eletrônicas, sendo "o papel fundamental do bibliotecário contribuir para a missão e para os objetivos da escola, incluindo os papéis de avaliação, desenvolvimento e promoção da biblioteca escolar" (IFLA, 2006, p. 11,12).

A função do auxiliar consiste em apoio às atividades do bibliotecário, para a organização e manutenção do acervo, atendimento ao público, serviços de empréstimos e devoluções, além de tratamento/manutenção das obras. O mesmo deve ter prévio conhecimento sobre biblioteca (IFLA, 2006).

Nascimento e Castro Filho (2007) realizaram pesquisa na cidade de Ribeirão Preto, onde verificou bibliotecas sem nenhum gestor responsável, ou ainda, alocação de funcionários readaptados e sem formação na área ou qualificação para assumir tal função.

Os autores reforçam que este cenário é o mesmo nas escolas públicas e particulares.

> [...] O grande problema constatado foi a falta de qualificação desses dirigentes, pois segundo consta nas respostas, os mesmos não foram submetidos a nenhum tipo de treinamento ou capacitação na área de biblioteconomia, nem antes de assumir a responsabilidade pelas bibliotecas, nem no decorrer dos anos de atuação (Nascimento & Castro Filho, 2007, p.8).

Sobre a freqüência/uso da biblioteca: a unidade é visitada diariamente pelos alunos(as), com os objetivos de: empréstimo domiciliar, uso da internet e realização de tarefas escolares, as atividades de leitura são realizadas com o acompanhamento dos docentes. O espaço não oferece atividades extracurriculares ou de reforço a esses estudantes.

Os professores fazem uso do computador com os alunos, para requisição de materiais de uso em aula ou realização de trabalhos pessoais e profissionais. O responsável afirma que a unidade nunca planejou ou articulou atividades com os docentes e educadores, cabendo somente aos professores fazê-lo. Sendo assim, não se observam ações ou iniciativas para o delineamento de atividades/programas que ofereçam suporte ao projeto pedagógico ou currículo da escola. Porém; em outra questão, a mesma ressalta que participa da discussão e elaboração de diretrizes para competências de leitura, assim como, das reuniões da escola. Pressupõe-se que essas ações/participações estejam (apenas) no papel, não sendo totalmente executada, seja por falta de conhecimento, formação e de habilitação do funcionário, ou ainda, oportunidade ou apoio para fazê-lo. Na opinião da respondente, a biblioteca necessita de ampliação do espaço físico, aquisição de mais computadores e comportar um ambiente para estudo individual.

5. Conclusão

A biblioteca e suas particularidades são marcadas pela ausência, tanto de ações quanto de profissionais, tornando-se apenas mero "depósito" de livros e aspectos que se aproximam de uma sala de leitura. Desta forma, silenciam-se ações integradas e de parcerias bibliotecários-docentes e biblioteca-sala de aula.

Os parâmetros curriculares, órgãos governamentais e de classe delineiam programas e estimulam ações que possibilitem qualidade do ensino, formação de leitores e fomento a pesquisa. Neste ínterim, a biblioteca deve atuar como aliada no desenvolvimento de estratégias e planejamentos pedagógicos; assim como, gestores de bibliotecas e instituições de ensino devem (juntos) elaborar políticas, estimular e mediar atividades culturais, na elaboração e oferta de produtos ou serviços voltados à educação e competências em informação; transformando o ambiente da biblioteca como espaço de aprendizado, mas também, refúgio para o descanso e reflexão, espaço para entretenimento e lazer.

> O bibliotecário que conseguir aproximar os alunos da biblioteca e

> da informação, bem como conquistar a confiança dos professores e da direção pedagógica, divulgando as potencialidades de sua unidade de informação perante a comunidade escolar, atingirá os objetivos institucionais e sociais da biblioteca escolar (Castro Filho & Coppola Júnior, 2012, p.36).

Castro Filho e Coppola Júnior (2012) sugerem o envolvimento do bibliotecário em instâncias administrativas, como as Secretarias de Ensino e Conselhos de Classe, com vistas à participação mais ativa e reconhecimento da profissão. Outra possibilidade é o estabelecimento de parcerias entre os cursos superiores de biblioteconomia (e correlatos) e instituições de ensino; assim como, a reivindicação junto às autoridades para que a Lei 12244/2010 seja cumprida.

Os resultados apontam para necessidade do profissional bibliotecário, assim como, elaboração de estratégias pelos atores (instituição, profissional e biblioteca) de forma a promover melhorias. Neste sentido, reforçam a necessidade da inovação na prestação de serviços, no fomento e programação de atividades e ações integradas, visando estimular os alunos para a busca constante de conhecimento.

Referências

American Association of School Librarians (2007). Standarts of 21st Century Learner. Chicago: AASL/ALA. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_Learning

Beluzzo, R. C. B. (2008). Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. CRB-8 Digital, 1(2), 11-14. Disponível em: <http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/25/25>.

Campello, B. S. (2009). Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7UUPJY/tesebernadetesantoscampello.pdf?sequence=1>.

Campello, B.S. (2010). Perspectivas de letramento informacional no Brasil. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. 15(29) 184-208. doi: http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2010v15n29p184.

Campello, B. S., Abreu, V. L. F. G., Caldeira, P. da T., Barbosa, R. R., Carvalho, M. da C., Duarte, A. B. S. D.,...Alvarenga, M. (2011). Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. Informação & Sociedade: Estudos, 21(2), 105-120. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10451/5965>.

Casarin, H. de C., Coneglian, A. L. O., & Santos, A.S., & Oliveira, E. S. de. (2013). Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. Ensino Em Re-Vista, 20(2), 367-380. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23713/13526>.

Castro Filho, C.M. de., & Romão, L. M. S. (2011). Livros-Ninhos e Leitores-Passarinhos: outros sentidos de documento. In: Crippa, G., & Mostafa, S. P. Ciência da Informação e Documentação (pp. 131-141). Campinas: Alínea.

Castro Filho, C. M. de, & Coppola Júnior, C. (2012). A biblioteca escolar e a Lei 12. 244/2010: caminhos para implantação. Biblioteca Escolar em Revista, 1(1), 30-41. Disponível em: <http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/102>

Coneglian, A. L. O., Santos, C. A. dos., & Casarin, H. de C. S. (2010). Competência em informação e

sua avaliação. In: Valentim, M.(Org.). Gestão, mediação e uso da informação (pp. 255-275). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Gil, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. (6a. ed.). São Paulo: Atlas. International Federation of Library Associations and Institutions (2006). Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar [The IFLA/UNESCO School Libraries Guidelines]. Tradução de Maria José Vitorino. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>.

Freire, P. (2011). Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas. (43a. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Garcez, E. F. (2007). O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, 12(1), 24-41. Disponível em: <http://www.revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/492>.

Gasque, K. C. G. D., & Tescarolo, R. (2010). Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. Educação em Revista, 26(1), 41-56. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100003.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

Nascimento, A. M. de, & Castro Filho, C.M. de. (2007). Retrato das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino do município de Ribeirão Preto-SP. Biblionline, 3(1), 1-15. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/1496/1157>

PORTUGAL (2010). Modelo de auto-avaliação da biblioteca escolar. Lisboa: RBE. Disponível em: <https://bibliotecaproduz.files.wordpress.com/2010/04/modelo-de-auto-avaliac3a7c3a3o-dabiblioteca-escolar.pdf>.

Anexo - Questionário biblioteca escolar

A(s) biblioteca(s) funciona(m) em:

( ) Sala de uso exclusivo
( ) Sala compartilhada com a Diretoria
( ) Sala compartilhada com a Secretaria
( ) Sala compartilhada com a Sala dos professores
( ) Outra (Favor indicar) _____

Assinale os ambientes existentes na(s) biblioteca(s) :

( ) Atendimento ao público
( ) Administração, processamento técnico e outros serviços internos
( ) Leitura, estudos e pesquisa
( ) Leitura infantil
( ) Cabines e/ou salas individuais para estudo
( ) Atividades áudio-visuais
( ) Computadores
( ) Acervo
( ) Outros (Favor indicar) _____

Assinale o espaço físico (em m^2) ocupado pela(s) biblioteca(s):

( ) Até 50 m^2 ( ) De 51 a 100 m^2

( ) De 101 a 300 m² ( ) Acima de 300 m²

Assinale os móveis e equipamentos existentes na(s) biblioteca(s):

( ) Mesas para computado
( ) Mapotecas
( ) Gibiteca
( ) Expositores
( ) Guarda-volumes
( ) Balcões de atendimento
( ) Quadros murais
( ) Arquivos/fichários
( ) Estantes
( ) Aparelhos de reprografia/Xerox
( ) Aparelhos de som
( ) Retroprojetores
( ) Tocadores de DVD e/ou CD
( ) Aparelhos de multimídia (datashow)
( ) Scanners
( ) Impressoras
( ) Outros (favor indicar): _____

Indique quantos computadores estão disponíveis na(s) biblioteca(s) (Deixe em branco se não houver):

( ) Computadores COM acesso à internet disponíveis para USUÁRIOS
( ) Computadores SEM acesso à internet disponíveis para USUÁRIOS
( ) Computadores COM acesso à internet disponíveis somente para FUNCIONÁRIOS
( ) Computadores SEM acesso à internet disponíveis somente para FUNCIONÁRIOS
( ) Quantos ITENS constam do acervo da biblioteca? Total de itens / tipos de material:_____

Quantos exemplares de LIVROS constam do acervo?

_____

LIVROS DIDÁTICOS segundo exigência das grades curriculares/MEC estão incluídos no total acima?

( ) Sim
( ) Não

Se sim, quantos são os exemplares de LIVROS DIDÁTICOS?

_____

Livros para uso apenas de professores e da equipe pedagógica estão incluídos no total de itens?

( ) Sim
( ) Não

Se sim, quantos são os exemplares de LIVROS PARA USO APENAS DE PROFESSORES E DA EQUIPE PEDAGÓGICA? _____

Indique o número dos itens abaixo disponíveis no acervo

( ) Enciclopédias (número de títulos)
( ) Dicionários
( ) Gibis (revistas em quadrinhos)
( ) Jornais / revistas (número de títulos com assinatura regular)

Assinale outros materiais que constam no acervo

( ) Atlas
( ) Almanaques
( ) Mapas
( ) Globos
( ) Fitas de vídeo
( ) DVDs
( ) CDs
( ) CD ROMs
( ) Fotos
( ) Coleções geológicas, biológicas etc.
( ) Kits para experiências científicas
( ) Livros em Braile
( ) Jogos, brinquedos
( ) Outros (Favor indicar):_____

A coleção é formada por materiais:

( ) Recebidos do Programa Nacional Biblioteca da Escola
( ) Recebidos do órgão mantenedor da Escola
( ) Recebidos por doações
( ) Adquiridos pela Escola
( ) Adquiridos pela biblioteca
( ) Recebidos por permuta
( ) Outros (especificar):_____

Assinale os procedimentos de organização do acervo da biblioteca:

( ) Inexistente
( ) Manual
( ) Automatizado
( ) Tombamento/registro
( ) Classificação
( ) Indexação
( ) Catalogação
( ) Outros (Favor indicar)

Assinale os serviços de fornecimento de materiais prestados regularmente pela(s) biblioteca(s):

( ) Nenhum
( ) Consultas no local
( ) Empréstimos domiciliares
( ) Empréstimos entre bibliotecas
( ) Serviço de fotocópia
( ) Levantamento bibliográfico
Outros (Favor indicar):_____

Assinale as atividades que a biblioteca ofereceu nos últimos 12 meses:

( ) Nenhuma
( ) Lista de novas aquisições
( ) Bibliografias temáticas
( ) Boletim informativo
( ) Mural
( ) Hora do conto / contação de histórias
( ) Exposições

( ) Clubes / grupos de leitura
( ) Palestras
( ) Apresentações artísticas
( ) Concursos
( ) Feiras de livros
( ) Educação de usuários
( ) Oficinas (Favor indicar):_____
( ) Outras atividades (Favor indicar):_____

Assinale as estratégias utilizadas para educação de usuários nos últimos 12 meses:

( ) Nenhuma
( ) Orientação informal no atendimento
( ) Visitas orientadas à biblioteca
( ) Palestras em sala de aula
( ) Mini-cursos
( ) Folhetos
( ) Guia da biblioteca
( ) Orientação de pesquisa
( ) Outras (Favor indicar):_____

Assinale o cargo do responsável pela biblioteca:

Funcionário técnico-administrativo
( ) Professor
( ) Bibliotecário com graduação em biblioteconomia
( ) Outro (Favor indicar):_____

Assinale o nível de formação do(a) responsável pela(s) biblioteca(s):

( ) Ensino médio
( ) Superior
( ) Pós- graduação / especialização
( ) Pós- graduação / mestrado
( ) Pós- graduação / doutorado
( ) Outro (Favor indicar):_____

Qual é situação funcional do(a) responsável pela(s) biblioteca(s)?

( ) Está em exercício regular do cargo/função apenas na biblioteca
( ) ;Está em exercício regular do cargo/função na biblioteca, dividindo sua jornada com outra função
( ) Está em exercício regular de outro cargo/função e eventualmente trabalhando na biblioteca
Presta serviço na biblioteca por estar readaptado

Com que freqüência os alunos, costumam utilizar a biblioteca escolar ou os seus recursos:

Diariamente
( ) Uma ou 2 vezes por semana
( ) Uma ou 2 vezes por mês
( ) Uma ou 2 vezes por período
( ) Muito raramente ou de forma irregular
Nunca

Com que objetivo os alunos utilizam-se dos recursos da BE:

( ) Requisitar livros ou outros materiais para casa
( ) Ler o que interessa / apetece

( ) Ver um filme
( ) Utilizar a internet
( ) Conviver / conversar com outros colegas
( ) Estudar ou realizar trabalhos
( ) Fazer os trabalhos de casa
( ) Participar de atividades extracurriculares
( ) Ter atividades de enriquecimento curricular ou reforços

Com que objetivo os docentes utilizam-se dos recursos da BE:

( ) Ler / consultar com os alunos obras de referencia de livros específicos
( ) Utilizar os computadores com os alunos
( ) Ver vídeos ou DVD com os alunos
( ) Selecionar / requisitar materiais para a sala de aula
( ) fazer empréstimo domiciliário com a turma
( ) Realizar trabalho pessoal e profissional
( ) Outro. Qual(is):_____

A BE costuma articular e/ou planejar atividades com os docentes ou educadores (parceria biblioteca e sala de aula):

( ) Sempre
( ) Regularmente
( ) Ocasionalmente
( ) Nunca

Se possível, descreva brevemente quais seriam as atividades em parceria:_____

Em qual (is) situações há uma maior procura dos alunos a BE no que tange às ATIVIDADES DE LEITURA:

Sozinho(a) ou com colegas
( ) Com o professor (a)
( ) Por indicação ou intermédio do bibliotecário(a)
( ) Em atividades que a BE organiza

Com que freqüência, a BE se envolve em atividades propostas ou articuladas com coordenação educativa e/ou supervisão pedagógica e docentes:

( ) Discussão e elaboração de diretrizes para competências de leitura e literacias para os alunos
( ) Planificação de projetos e atividades conjuntas
( ) Participação em reuniões e/ou projetos educativos da escola, curriculares e outros
( ) Colaboração na criação e exploração de ambientes digitais, de forma a desenvolver habilidade/manejo com as TIC´S
( ) Colaboração em Eventos Culturais
( ) Colaboração no envolvimento dos familiares (pais/responsáveis) em atividades lúdicas e/ou de leitura

Qual sua opinião geral sobre as atividades culturais dinamizadas pela BE (exposições, espetáculos, palestras, sessões de poesias, contos, histórias, concursos, gincanas, etc):

( ) São numerosas?
( ) São diversificadas?
( ) São interessantes?

Em sua opinião, a biblioteca escolar pode tornar-se melhor, se:

_____

Adaptado de:

Campello, B. S., Abreu, V. L. F. G., Caldeira, P. da T., Barbosa, R. R., Carvalho, M. da C., Duarte, A. B. S. D.,...Alvarenga, M. (2011). Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. Informação & Sociedade: Estudos, 21(2), 105-120. Disponível em: http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10451/5965

PORTUGAL (2010). Modelo de auto-avaliação da biblioteca escolar. Lisboa: RBE. Disponível em: https://bibliotecaproduz.files.wordpress.com/2010/04/modelo-de-auto-avaliac3a7c3a3o-dabiblioteca-escolar.pdf

Estratégias de aprendizagem de escrita no Ensino Fundamental II

Érika Christina Kohle

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília

fraumartins@yahoo.com.br

Resumo:

A pesquisa propôs o trabalho com gêneros textuais para a aprendizagem da escrita, como uma alternativa para os métodos que compartimentam a escrita em porções. Pretendeu, ainda, oferecer estratégias de ensino que pudessem contribuir para o processo de aprendizagem da escrita de alguns alunos de um sexto ano do ensino fundamental a partir da valorização do outro no processo comunicativo e com o auxílio de suportes digitais para a escrita escolhidos pelos próprios alunos de uma escola pública da cidade de Marília. Por meio do método de pesquisa-ação, a pesquisa foi concretizada, pois permitiu agir e intervir na prática e tentar modificá-la, orientada pelos estudos de Vigotski sobre mediação, e de Bakhtin em relação ao ensino da linguagem na instituição escolar. Constatou-se que as produções contextualizadas não só contribuem para a aprendizagem dos atos de escrita pelos sujeitos, mas também possibilitam a reflexão sobre a escrita. Durante a pesquisa percebeu-se que os aparelhos digitais tornaram-se recursos facilitadores para escrita dos sujeitos. Concluiu-se que os alunos se sentem motivados a escrever quando podem escolher o gênero do discurso, o suporte no qual irão escrever e o interlocutor de sua mensagem. E as dificuldades de escrita passam a ficar em segundo plano, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que essa escrita tem uma função social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem da escrita; Estratégias de ensino; Mediação; Interlocução.

Abstract:

The proposed research work with genres for writing learning, as an alternative to the methods that compartmentalize the writing in portions. He intended to also provide teaching strategies that could contribute to the teaching of writing and learning process of some students in a sixth grade of elementary school from the appreciation of the other in the communication process and with the help of digital media for writing chosen by the students of a public school in the city of Marilia. Through action research method, the research was completed, it allowed to act and intervene in practice and try to modify it, guided by Vygotsky's studies of mediation, and Bakhtin regarding language education issues in schools. It was found that the contextualized productions not only contribute to the learning of acts written by the subjects but also enable reflection about writing. During the research it was noted that digital devices have become facilitators resources for writing the subject. It was concluded that students feel motivated to write when they can choose the genre of speech, the media on which they will write and interlocutor of his message. And the difficulties of writing come to stay in the background, because the desire to write becomes greater as this writing has a social function.>

Keywords: Writing Teaching-learning; Teaching Strategies; Mediation; Dialogue.

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem da escrita é um tema muito discutido no universo acadêmico sobre educação; além disso, esse assunto é também uma inquietação presente e constante na vida dos educadores, preocupados com o fracasso escolar das crianças e dos jovens das camadas populares. Diante do exposto, fez-se necessário começar a pensar em estratégias que auxiliassem esses alunos a se alfabetizarem.

Nas aulas, as atividades que valorizam o conhecimento de natureza enciclopédica não se encaixam mais como peças significativas, por não terem significado na prática. A partir dessa mudança, passou-se a enfocar atividades que enfatizam situações levem os alunos a compreender as diferentes linguagens e a usá-las de modo reflexivo diante de suas necessidades comunicativas.

2. Pressupostos teóricos e Objetivos

A pesquisa foi organizada em dois eixos: o teórico e o prático; os suportes teóricos orientadores do projeto foram a teoria da enunciação de Bakhtin (2003, 2006 e 2010) e os estudos sobre o processo de mediação da linguagem de Vigostki (2001 e 2007); e o eixo prático ateve-se à proposição de estratégias de escrita de gêneros do discurso aos alunos em diferentes suportes para a escrita.

Além das observações, discussões teóricas e propostas, a pesquisa pretendeu apresentar os resultados atingidos com a sua realização, relatando se as estratégias propostas caracterizaram mudanças ou não. Almejou-se oferecer alternativas de ensino que pudessem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da escrita dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, que ainda não escreviam.

A escola apoiou a pesquisa e julgou-a relevante, uma vez que foi a única proposta de auxílio à escrita para os alunos em risco de fracasso apresentada a ela, já que o as escolas estaduais não contavam mais com o projeto de recuperação e reforço. De acordo com a supervisora de ensino dessa mesma escola, em 2013, o governo estadual atendia a esses alunos em suas próprias salas com professores auxiliares, no entanto, existiam regras para a obtenção desses professores que impossibilitaram a escola de consegui-los nesse ano.

Os alunos que participaram dessas intervenções foram escolhidos por meio de avaliações diagnósticas aplicadas por seus professores de Língua Portuguesa e pela Diretoria Regional de Ensino. Eles não só não conseguiram acertar o mínimo de questões nas avaliações de leitura de textos, como também não conseguiram se manifestar por escrito nas avaliações de produção textual. De acordo com a coordenadora da escola, foram aplicadas duas avaliações diagnósticas de leitura de textos e duas de produção textual e os gêneros escolhidos para as produções formam: a narrativa de aventura e narrativa de terror.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

O presente trabalho fez a coleta de dados qualitativos, pois, apenas por meio da abordagem qualitativa é possível interpretar o significado de determinado assunto na vida dos sujeitos situados num determinado contexto sociocultural.

> Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir de interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada e respeito - que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (Lüdke, 1986, p.4)

A pesquisa-ação permite a participação ativa dos pesquisadores que pretendem elucidar as condições de

ação, por isso, esse método é concebido como articulador entre o conhecer e o agir em busca de mudanças na realidade social. Trip ressalta a importância da pesquisa-ação educacional no trecho a seguir:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos... (Trip, 2005, p. 445)

Os dados foram gerados durante as minhas interações com os três alunos, no período de maio a dezembro de 2013, por meio de elaborações escritas de gêneros textuais. Esses gêneros foram escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa de acordo com suas necessidades para serem enviados a receptores reais, possibilitando a produção de textos de forma contextualizada, pois ao escrever a partir dos gêneros do discurso os sujeitos têm um interlocutor real, que orienta suas escolhas.

4. Resultados e/ou discussão

A não aprendizagem da escrita é um tema muito discutido por educadores de todos os níveis de ensino, principalmente, no momento em que se deparam com alunos que apresentam muitas dificuldades na escrita. Sobre isso Miller acrescenta:

> Escrever, particularmente, não é uma tarefa fácil; produzir textos escritos, com coerência, de acordo com a estrutura global que os caracteriza, com encadeamento coesivo e organização de parágrafos e frases, tem sido um problema que atinge alunos dos distintos níveis de ensino. (Miller, 2003, p.9)

Essa inquietude pela aprendizagem da escrita é materializada nos métodos de ensino das redes educacionais públicas e nas avaliações externas, como, por exemplo, o Programa "Ler e Escrever", projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização e a aprendizagem da matemática, que de acordo com dados de 2010 abrange 29.000 classes em todo o estado, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização (leitura e escrita) e matemática, que avalia os conhecimentos dos alunos de 3º ano em todo o território nacional. No entanto, nesses métodos de ensino e nessas avaliações, as práticas tradicionais encontram-se ainda presentes.

Foucambert (1997, p. 121-122) enfatiza que isso ocorre a partir do momento em que a didática abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar suas transposições. Por isso, a avaliações dos dados oficiais revelam que: "[...] mais da metade dos alunos de quinta série apega-se ainda ao fonológico e dificilmente consegue organizar uma mensagem [...]" Contrariamente ao que é feito, os psicólogos poderiam mostrar aos pedagogos que há no decorrer do processo de aprendizagem uma via fonológica que não é natural e muito menos necessária.

No entanto, de acordo com Bakhtin/Volochínov:

> [...] as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 71)

Esses estudos linguísticos ignoram o movimento que dá vida a língua: os elementos sociais, semânticos e históricos e priorizavam apenas os elementos que poderiam ser controlados como: os fonemas, as sílabas e as micropartículas da língua.

Esta pesquisa procurou comprovar se é possível aprender a escrever inseridos no movimento da língua, diferentemente do que se faz no processo de alfabetização com exercícios de ensino da escrita como transcrição da fala, pois como afirma Smolka sobre essa metodologia:

> [...] Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e de repetência, mas no resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (Smolka, 1988, p.37-38)

Quando se trata a escrita como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, de acordo com Bakhtin, as palavras são reduzidas a um sinal, porque

[...] O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos,... Esses sinais, considerados em relação ao organismo que os recebe, isto é, ao organismo sobre o qual eles incidem, nada têm a ver com as técnicas de produção. (Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 96-97)

O autor esclarece que o sinal não terá nenhum valor linguístico enquanto for percebido pelo receptor como apenas um sinal; ele passa a ter significado para seus receptores, quando passa a ser orientado por um contexto, que o constitui como um signo, que possui mobilidade para ser compreendido no seu sentido particular, "isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e do não imobilismo" (Bakhtin/Volochínov, 2010, p.97)

Em vez de se preocuparem em desenvolver essa via artificial e intermediária apegada historicamente ao ensino da leitura e da escrita, os psicólogos e pedagogos deveriam contemplar estratégias significativas para as crianças, com atividades que proporcionem a expansão de seus conhecimentos para que elas possam usá-los como informações que possibilitam o entendimento semântico no momento da escrita de seus textos.

Por ser a escola um lugar de formação para a vida, na qual os sujeitos deverão agir do modo mais autônomo possível diante das limitações da sociedade do consumo, atos de escrita propostos por ela deveriam ser semelhantes aos encontrados em situações autênticas de comunicação.

Nas escolas da atualidade, é necessário ter consciência que os processos de escrita de textos devem envolver a produção de sentido tanto para quem escreve como para quem vai ler. De acordo com Miller (2003, p.9) "quando de escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor: e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor."

Vygotski via a fraqueza dessas teorias em sua ênfase no desenvolvimento psíquico a partir de fatores biológicos e privilegiava a socialização do indivíduo, em que a aprendizagem possibilita a ele o alcance de patamares novos de desenvolvimento. De acordo com Leóntiev:

> A teoria histórico-cultural de Vigostki, com suas ideias sobre o caráter mediado dos processos psíquicos com a ajuda de instrumentos psicológicos (por analogia com a forma como os instrumentos materiais de trabalho intervêm de forma mediada na atividade prática do homem) foi a primeira formalização psicológica desse modelo. Vigotski introduziu com essa ideia o método dialético na ciência psicológica e graças a ela elaborou seu método histórico-genético. (Léontiev, 2004, p. 470)

Concretamente, para Leóntiev (2004, p.448) Vigotski "[...] lançou a hipótese de que, durante o processo de sua evolução, a criança interioriza as formas sociais de comportamento que os adultos utilizaram com ela desde o começo de sua vida."

A partir dessa mudança de paradigma, a figura do professor é encarada com essencial, pois exerce função de mediador entre a criança, os comportamentos sociais e o conhecimento.

Além disso, para Oliveira (2006, p. 3-4) Vigotski entende a atividade humana como a categoria central de sua fundamentação filosófica, com base no materialismo de Marx. É a partir dessa atividade que homem busca satisfazer não só suas necessidades biológicas, mas também as necessidades que ele cria ao longo de seu processo de desenvolvimento, e

> Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram... E esse fim posto é sempre um produto social, mesmo quando enunciado por um indivíduo singular. Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e, consequentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria, assim, a cultura. (Oliveira, 2006, p. 8)

Para a autora, de um processo contínuo e ininterrupto de apropriação e objetivação gerador de novas necessidades resulta a universalização do homem. "Nesse processo, cada indivíduo contribui com sua atividade para a construção da cultura humana" (Oliveira, 2006, p. 11)

Ao conceber a relação entre indivíduo e sociedade como uma unidade indissolúvel, Vigostski muda o modo de ver a aprendizagem e volta-se contra o ensino compartimentado, presente na sociedade de classes, argumentando que ele decorre de condicionantes sociais advindas das relações de produção que servem aos interesses de uma determinada classe em detrimento das outras, que impõe ao indivíduo uma atividade humana alienada. Essa alienação produz a cisão entre homem e sociedade.

Contra essa alienação, as propostas que consideram atividade como humanizadora, têm como objetivo criar condições para a formação do sujeito transformador, que constrói sua própria história e que atua em seu contexto.

4.1. A importância do trabalho com gêneros do discurso

Uma alternativa para os métodos tradicionais de ensino da escrita seriam as propostas de escrita a partir dos gêneros do discurso, formas de enunciações, conforme afirma Bakhtin a seguir,

> Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (Bakhtin, 2003, p.283)

Os gêneros do discurso fazem sentido para os alunos por estar presentes nas situações reais de comunicação. Conforme esclarece Bakhtin (2003, p. 261): "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo..."

Esses enunciados possuem uma padronização constituída historicamente e por isso é importante para o entendimento da relação entre o sujeito e a linguagem. Segundo Bakhtin (2006, p. 301) esses enunciados assumem extrema relevância no aprendizado de nossa língua, pois "introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida."

É importante estar ciente sobre os gêneros textuais que fazem sentido aos alunos para propor uma escrita significativa, de acordo com Vigotski

> A relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. (Vigostki, 2001, P.107)

De acordo com a teoria de Bakhtin e os estudos de Vigotski em relação ao ensino da linguagem, o trabalho com aquisição da linguagem deve considerar que a relação interacional é fundamental, pois é a partir da interação entre a criança e um mediador mais experiente, que pode ser um adulto ou outra criança, ela cresce intelectualmente e passa a desenvolver sua linguagem.

4.2. Relato de uma experiências escritoras do aluno Dan

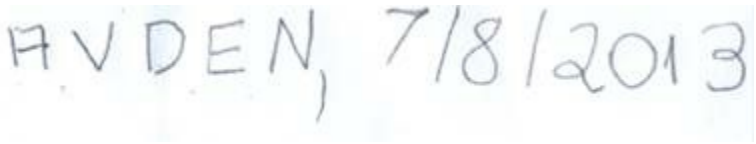
Apresento a seguir, para ilustrar, o exemplo de elaboração de um dos gêneros textuais de um dos alunos que participaram da pesquisa.

Dan, de onze anos, é aluno do sexto ano do ensino fundamental e escolheu o gênero carta para iniciar a sua produção. A escolha da carta por Dan faz parte de um dos objetivos da pesquisa: propor que os alunos escolham os gêneros que acharem significativos, pois, para Bakhtin (2006, p.282) "a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero do discurso" e os fatores que determinam essa escolha são: o campo da atuação discursiva, o tema, a situação concreta da comunicação discursiva e a intenção discursiva do falante. Inicialmente pesquisamos na Internet vários modelos de carta e lemos os exemplos encontrados; fiz algumas perguntas e observações sobre as características do gênero até que pude perceber que Dan havia compreendido algumas dessas características, como a identificação do local e da data no início da epístola, o vocativo inicial, a despedida e identificação do remetente no final do gênero escolhido. Então, no momento em que ele iniciou a escrita, percebi que ele já apresentava alguns indícios das características do gênero textual a ser produzido.

De acordo com Santos (2010, p. 17) "o modelo de práticas de linguagem está presente no ambiente social de cada criança e quanto maior o envolvimento das pessoas que a cerca com esses modelos de linguagem, mais facilmente a criança se apropriará dessas práticas". Esses modelos, segundo Bakhtin (2006, p.262) são tipos relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso, elaborados pela língua de acordo com as necessidades do seu campo de utilização. E essas formas da língua e as formas típicas de enunciados chegam juntas à experiência dos sujeitos.

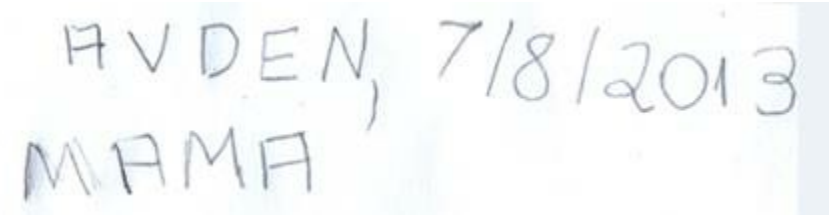
Dan conhecia algumas características do gênero produzido, como: o local e a data colocados no inicio das cartas. Observa-se a sua produção inicial na digitalização de sua primeira tentativa de escrita e seguir:

Figura 1 – Trecho da primeira parte da escrita da carta de Dan.



Então, disse a ele que precisava escrever o nome da pessoa que receberia sua carta e disse que queria escrever "mamãe". Com essa ação descrita, nota-se que havia objetivado mais uma característica do gênero carta, a saudação inicial, que no caso seria a palavra "mamãe". Perguntou-me se poderia colocar só a palavra "mamãe" ou teria que colocar o nome de sua mãe, denotando que sabia que poderia ser utilizado um nome ou outra forma de chamamento. Respondi que poderia colocar apenas mamãe, pois perguntei como ele chamava sua mãe, pelo seu nome ou por mamãe. Disse que geralmente a chamava de mãe e esporadicamente de mamãe, mas que gostaria de escrever "mamãe" em sua carta. Abaixo, observa-se a digitalização de sua primeira tentativa de escrita do vocativo "mamãe":

Figura 2 – Trecho da segunda parte da escrita da carta de Dan.



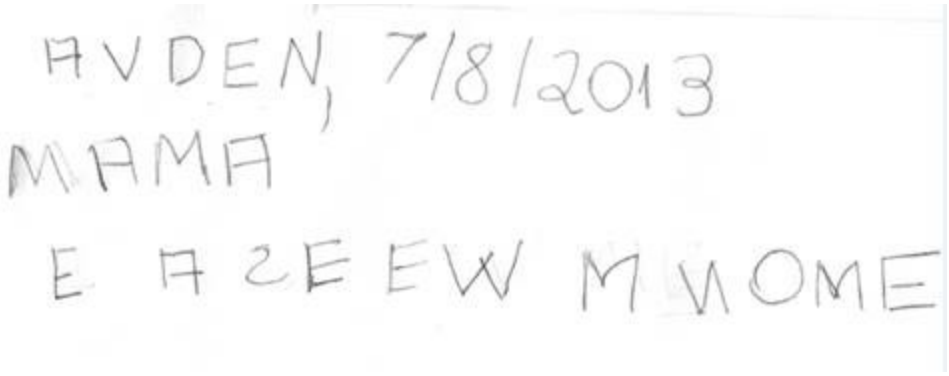
Nessa conduta, percebe-se que ainda está buscando a correspondência entre sons e letras, ou seja, está preso a única forma de escrita conhecida por ele, ao método fônico, até o momento, a escrita que tenta transcrever o som da fala e nesse caso específico dos sons de silabas e de letras. Pode-se notar, ainda, que o sujeito conhece a letra A e o seu som presente em sua escrita acima, pois quando escreveu e leu a primeira letra pronunciou a sílaba MA, que é a silaba inicial do nome de sua cidade: Marília.

Quando foi escrever para sua receptora, a sua mãe, Dan escreveu MAMA e perguntou se estava correto. Ele percebeu que estava faltando alguma coisa e ficou preocupado com a disposição das letras nas sílabas; apagou o M, depois escreveu novamente e perguntou se estava certo. Neste momento ele demonstrou que conhecia a sílaba MA apesar de não tê-la relacionado à primeira silaba presente no nome de sua cidade, relatado na situação anterior. Perguntei se o MA de Mamãe era o mesmo de MA de Marília e ele respondeu afirmativamente, e em seguida perguntei: Se esses sons são iguais porque você os escreveu de forma diferente? Dan me respondeu que já conhecia aquela sílaba, mas que ainda não havia escrito o nome de sua cidade "Marília" e por isso não havia usado o M antes do A.

Na escrita acima, é possível perceber que Dan usa alguns recursos da escrita na tentativa de escrever as palavras. Isso é feito com base nos conhecimentos que ele possui sobre o ato de escrever, pois de acordo com Smolka (1988) ao tentar escrever, a criança já possui um conhecimento sobre a escrita convencional e os usa, como a separação das palavras pelos espaços em branco. Além disso, é perceptível a noção que o sujeito apresenta das características do gênero, como o uso da vírgula o nome da cidade, a escrita da data na sequência e a grafia da saudação logo após os dois elementos citados.

Pedi que continuasse escrevendo, e ele deu sequência ao seu texto, apesar de grande parte das letras não corresponderem às letras das palavras que tentava escrever. Escreveu duas letras de forma invertida o "s" e o "n" e uma de maneira incorreta, mas que mantinha algumas características da letra original. E no final escreveu a palavra nome quase corretamente, só faltou ultima letra E, então perguntei: "não está faltando nada nessa palavra e Dan observou, refletiu por alguns segundos e perguntou: "é a letra "E"? E eu disse que sim e colocou a letra "e" que faltava na palavra nome. Observa-se a tentativa de escrita do enunciado "Eu já sei escrever o meu nome" na digitalização a seguir:

Figura 3 – Terceiro trecho da primeira tentativa de escrita da carta de Dan.

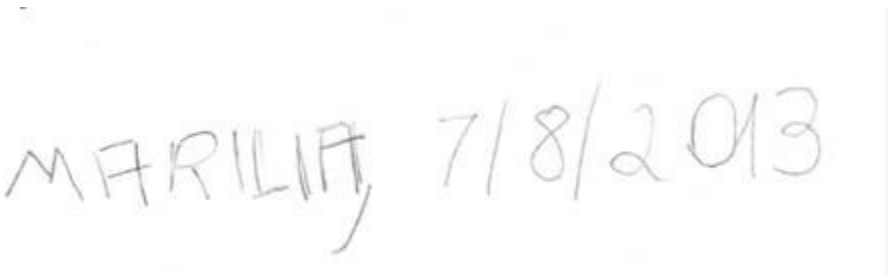


Dan tentou escrever o seu nome, e esta tarefa não foi muito difícil, pois já sabia escrevê-lo corretamente.

No segundo e no terceiro encontros com Dan, fizemos a reelaboração de seu texto inicial. Começamos a ler o texto e ele disse que o nome da cidade não estava correto; percebi que se a escrita se restringisse

apenas às transcrições da fala Dan não teria encontrado tanta dificuldade ao escrever, já que era esse o método usado por ele, por isso, passei a usar a estratégia de dizer para ele que determinada letra estava escrita em seu uniforme ou em algum lugar visível da sala de leitura, em que estávamos, e isso restringiu a possibilidades do aluno e ele sentiu-se mais convicto ao fazer as escolhas das letras, depois disso, ele começou a me perguntar, por exemplo, se esta letra encontrava-se no seu nome ou nas palavras que ele já havia escrito. Nesse momento não teria o alfabeto todo para escolher, mas teria que escolher apenas entre as letras das palavras que já conhecia e com isso ele passou a acertar depois de poucas tentativas. Observemos a reescrita da data e do local por Dan na figura a seguir:

Figura 4 – Primeiro trecho da segunda tentativa de reescrita da carta de Dan



A atividade modular proposta pela sequência didática possibilita a compreensão de que o trabalho com a escrita engloba o trabalho de reescrita. Ou seja, possibilita que os casos de insucessos sejam retrabalhados, à medida que tem como objetivo o aperfeiçoamento das práticas linguísticas, por isso, no modelo de sequência didática podem ser tratados todos os problemas de textualidade. Além disso, ao se propor uma sequência didática, deve-se ter em mente que ela é uma maneira de estabelecer as formas de trabalho educativo, pois é o procedimento que se dá como elemento chave para a progressão das atividades em busca de um objetivo.

Lemos a carta anterior, primeira versão, e Dan percebeu que estava faltando algo no trecho que desejava comunicar: "já sei escrever o meu nome". Tentou escrever esse enunciado, mas teve muita dificuldade em escrever as palavras "sei", "escrever" e "meu". Notei sua preocupação com a correspondência entre o número de letras e o tamanho da palavra. Terminou de escrever a carta a seu modo e fomos digitá-la no computador; já sabia que as palavras escritas incorretamente recebem uma marca vermelha abaixo. Pedi que escrevesse todo o seu texto e depois usamos o recurso de correção ortográfica do computador para escolher as palavras escritas corretamente, lia as palavras com dificuldade, mas conseguiu encontrar boa parte das palavras corretas; No encontro seguinte, reelaboramos o texto por meio de reescrita das palavras e da correção ortográfica do programa Microsoft Word. Faltavam apenas algumas palavras e então, imprimimos e o aluno entregou a carta a sua mãe. Observe a versão final da carta escrita inicialmente em papel, depois reescrita em papel com o auxilio dos elementos visuais e depois reescrita no computador com a ajuda da correção otográfica:

Figura 5 – versão final da carta de Dan

Marília, 21/08/2013

Mamãe,

Eu já sei escrever meu nome.

Dan

Observa-se que o comportamento apresentado por Dan ao escrever sua carta está presente num dos trechos dos PCNs, citado a seguir:

> Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize. (Brasil, 1998, p.56)

À medida que o aluno tem o conhecimento sobre as funções e utilidades da escrita, escolhe seu interlocutor, seleciona o gênero mais adequado para a situação comunicativa na qual está inserido. Tem condições de ser alfabetizado, pois encontra significado no que é proposto a ele.

Dan apresentou mais conhecimentos sobre o gênero elaborado, pois ele ainda se lembrou de se despedir mandando beijos para a sua mãe e de escrever o seu nome no final. Dan observou várias cartas durante os encontros e dessa forma, preocupou-se em elaborar uma carta mantendo as características do gênero. Desde nossa primeira conversa, Dan apresentou conhecimento sobre a escrita e suas funções.

De acordo com Santos (2013, p. 73) diversas capacidades são mobilizadas pelas crianças na apropriação do sistema da linguagem escrita, por ser esse processo dinâmico e vivo. Observa que

> [...] a criança mobiliza diversas capacidades na apropriação desse sistema tão complexo como a linguagem escrita e é durante esse processo dinâmico de seu funcionamento que a língua viva é aprendida e são realizadas as escolhas para grafa-la convencionalmente. Desse modo, a história da escrita na criança começa muito antes do professor colocar pela primeira vez um lápis em sua mão e lhe ensinar a traçar as letras. Sem conhecer a pré-história da escrita infantil não é possível compreender como a criança é capaz de dominar de imediato esta linguagem tão complexa. (Santos, 2013, p.73)

Dan apresentou, ao longo da sua trajetória nos encontros, desenvolvimento gradativo na aprendizagem da escrita, que foi do conhecimento de indícios ao exercício de colocar-se no papel do leitor, passando pelos momentos de reconhecimento das características do gênero discursivo, de tentativas de escrita por meio da correspondência com a pronúncia dos sons, de busca da correspondência entre o tamanho da palavra e o número de letras empregadas, de uso da memória visual das letras que já conhecia, de tentativas de organização das letras, de escrita das letras e das palavras já conhecidas, de reescrita dos textos, de modificações ortográficas espontâneas e de substituições lexicais.

Entender as funções de algo faz com que o sujeito passe a sentir necessidade daquilo e Dan já conseguia falar sobre seus interesses e produzir a partir deles e dirigir se a outro com o objetivo de pedir mudanças de atitudes.

4. Conclusão

Esta pesquisa foi orientada pelo ato de escrever em sua concepção plena, ou seja, pela escrita dirigida para o outro, por meio de gêneros adequados a situação de comunicação e por isso a relação dos alunos com a escrita foi diferente, à medida que elaboravam as produções de acordo com suas necessidades os participantes sentiam mais motivação para continuarem produzindo, pois recebiam as respostas de seus interlocutores e sentiam-se protagonistas de seus atos de escrita, algo que se encontrava ausente em suas vidas até o momento dos encontros.

Os participantes da pesquisa puderam ver de maneira diferente os atos de escrita, pois eles passaram vê-la como algo necessário para a vida e não como viam em situações de cópia ou de atividades destituídas de sentido. Durante toda a pesquisa pude perceber a melhora na autoestima de seus participantes, que depois

de tanto anos de fracasso na aprendizagem da escrita passaram a produzir seus próprios textos, escolher os suportes de escrita e os gêneros mais adequados e a enviar ou entregar esses textos que passaram a ser respondidos.

Os aparelhos como computador, celular e tablete foram essenciais para a construção dos gêneros, uma vez que os sujeitos exploraram os recursos e ferramentas de seus programas. Além disso, os alunos sentiram-se motivados ao ter a oportunidade de escolher os suportes que utilizariam ao longo das intervenções e puderam aproveitar os recursos de escrita dos suportes digitais, como editor de texto, corretor ortográfico e os recursos de escrita do editor de texto do sistema Android.

Como apoio teórico para o estudo sobre o ensino e o desenvolvimento da escrita e durante os estudos e das experiências práticas, percebi que existem inúmeros caminhos de apropriação da escrita e por isso, segundo Arena (2013,p. 231) "a grafia não se reduz à transposição de sons em letras".

> Na situação real, de tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema. (ARENA, 2013, p. 112)

Foi possível perceber que ao escrever o sujeito não restringe seu pensamento a apenas um tipo de ação, porque ela faz uso de várias estratégias para tornar possível seu ato comunicativo. Por exemplo, ele utiliza caracteres que não têm relação com o som, se apoia nas palavras que conhece visualmente, usa opções no teclado ou mesmo na pronúncia das letras ou das sílabas.

Ademais, os sujeitos quando estão inseridos em situações reais de escrita para determinado interlocutor, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das funções da escrita.

Além disso, os aparelhos digitais, como o celular, o computador e o tablete tornaram-se recursos que ajudaram na trajetória da escrita dos sujeitos, por disponibilizarem todas as letras e sinais gráficos. Portanto, os dados revelaram que as estratégias de escrita vão além da tentativa de transcrição dos sons das letras e das sílabas, pois foram utilizados diversos recursos linguísticos para a produção dos textos.

A relevância desse trabalho está na constatação de que propor produções contextualizadas de gêneros do discurso, com interlocutores reais e com suportes significativos contribui para aprendizagem dos atos de escrita pelos sujeitos e, além disso, a pesquisa possibilita que se reflita sobre o ensino da escrita, em busca de estratégias que proponham atos de escrita com funções sociais de escrita para o outro.

Um dado interessante que emergiu durante o projeto foi o fato de que os sujeitos conheciam as funções da escrita e sentiam necessidade de escrever textos diferentes dos propostos na escola, textos que tivessem alguma razão para existir.

Referências

Abaurre, M (1999). Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: Lamprecht, Regina. R. (Org.), (1999) Aquisição da linguagem: questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Arena, D. B. (2013) As letras como unidades históricas na construção do discurso in Cad. Cedes, Campinas, v.33, n. 89 (Abril 2013), 109-123.

Bakhtin, M (2003) Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (2006) Os gêneros do discurso. En: _____.(2006) Estética da criação verbal. São Paulo: Martins

Fontes, 2006.

Bakhtin, M (Volochínov) (2010). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.

Brasil. (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEB/MEC.

Cardoso, C (2003). A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercados de letras.

Chartier, R; Cavallo, G (2002). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática.

Foucambert, J (1997). A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Leontiev, A N (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

Lüdke, M (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Marcuschi, L A (2008) Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Cortez.

Miller, S (2003). Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. (2003). Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 9-22.

Oliveira, B A (2006). Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (2006) Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 03-26.

Santos, S O (2010). Cartas pessoais: uma das portas para a inserção da criança no mundo da cultura escrita. 122f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Santos, S O (2013). As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Smolka, A L B (1988). A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

Trip, D (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodologia in Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31,n.3 (Dez 2005) 443-466.

Vigotski, L S (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2007). A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Yarochevsky, M G (1989). León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. In Enfance. Presses Universitaires de France. Tomo 42, n.1-2, (1989) 119- 125.

Bebês e Livros: Leitura na Bebeteca

Juliane Francischeti Martins Motoyama

Mestre em Educação, FCT/UNESP

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva

Doutoranda, FCT/UNESP, UFG/Jataí

Renata Junqueira de Souza

FCT/UNESP

Resumo:

Este texto apresenta o relato da pesquisa “Bebês e literatura: uma Bebeteca na formação de leitores”, vinculada ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ) da Unesp de Presidente Prudente/SP e tem como objetivo apresentar o espaço da Bebeteca “Colunas do Saber” e as possibilidades de mediação literária com crianças de 0 a 3 anos, e além de planejar práticas de leitura com o bebês, preparar e aplicar uma capacitação docente acerca das possibilidades de uso do espaço como mediador na formação do leitor literário. Metodologicamente tem-se um estudo de caso com abordagem qualitativa no qual o universo da pesquisa é a referida Bebeteca e seus sujeitos são as gestoras, professoras, educadoras e crianças frequentadoras do espaço. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos como Girotto e Silveira (2013), Mukhina (1996), Senhorini e Bortolini (2008), Parreiras (2009; 2012), Prades (2012), Souza e Bortolanza (2012) e Vygotsky (1989). Devido ao fato de ser uma pesquisa em andamento, os resultados parciais apontam que algumas das professoras/educadoras ainda não demonstram compreender a importância do trabalho de leitura literária e contação de histórias para os bebês, haja vista que elas alegam que os pequenos ainda não compreendem a narrativa e não apresentam condições de interação com o texto. Em contrapartida, os bebês têm interagido bastante e, de modo geral, os infantes estão adquirindo o comportamento leitor com menos choro, mais interação com os livros e prazer pelos momentos de contação e leitura. Essas ações estão servindo como base para compreender o trabalho com os bebês que não dominam a leitura sistematizada, mas são capazes de desenvolver outros modos de leitura e de expressão. Este estudo é original na medida em que a Bebeteca “Colunas do Saber” é a primeira a ser implantada na cidade de Presidente Prudente e pesquisas envolvendo a leitura com bebês ainda são pouco disseminadas e as que existem, quase sempre, apenas trazem um histórico do surgimento da Bebeteca e conceituam o espaço.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Leitura na primeira infância.

Abstract:

This paper presents the report of the research "Babies and literature: one baby library in the formation of readers", linked to the Center for Reading and Children's and Youth Literature "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ) Unesp Presidente Prudente / SP and has aimed at presenting the space of baby library "Pillars of Knowledge" and the literary possibilities of mediation with children 0-3 years and beyond plan reading

practices with babies, prepare and implement a teacher training about the possibilities of using space as a mediator in the formation of the literary reader. Methodologically it has been a case study with a qualitative approach in which the universe of the research is said baby library and its subjects are the management, teachers, educators and children attending from space. The research is based on theoretical references as Girotto and Silveira (2013), Mukhina (1996), Senhorini (2008), Parreiras (2009; 2012), Prades (2012), Souza and Bortolanza (2012) and Vygotsky (1989). Due to the fact that it is an ongoing study, the partial results indicate that some of the teachers / educators have not shown understand the importance of the literary work of reading and storytelling for babies, given that they claim that small still do not understand the narrative and do not present interaction conditions with the text. By contrast, babies have interacted well and, in general, infants are acquiring the player behavior with less crying, more interaction with books and pleasure for the moments of storytelling and reading. These actions are serving as the basis for understanding the work with babies who do not master the systematic reading but are able to develop other ways of reading and expression. This study is unique in that the baby library "Pillars of Knowledge" is the first to be deployed in the city of Presidente Prudente and research involving reading with babies are still not very widespread and that there are almost always only give some background on emergence of baby library and conceptualize space.

Keywords: Education. Children's literature. Reading in early childhood.

1. A biblioteca na escola: o espaço mediando a formação do leitor

Pombo (1997) explica que como um objeto sócio e historicamente construído para guardar os livros, a biblioteca é uma entidade social que caminha em consonância com a escola. Isto porque, a relação entre as duas instituições é antiga à medida que, a escola necessita do objeto cultural livro para desenvolver a formação social dos homens, e a biblioteca necessita da escola para formar sujeitos letrados que terão condições de usufruir de seu espaço.

> [...] como não reconhecer que no século XX, mais do que nunca a escola está na dependência da biblioteca, horizonte unificador da multiplicidade dos saberes virtuais para que apontam - abrem - os conteúdos cognitivos nela ministrados? E referimo-nos quer à modesta biblioteca escolar, quer de novo à Internet, biblioteca tendencialmente universal que se perfila como limite da totalidade dos saberes transmitidos pela escola (Pombo, 1997, p.6).

Considerando a amplitude das relações estipuladas por Pombo (1997) para a formação do leitor no espaço da biblioteca, encontramos em Leontiev (2001) e Vygotsky (1989) mais um motivo para que ela atue em parceira com a instituição escolar. Esses autores deixam claro que a escola tem como principal função a sistematização e a oferta do conhecimento científico para os educandos, desse modo, a prática de uso dos recursos da biblioteca escolar é importante e, em contrapartida, este espaço necessita se adequar para atender a seu público, conforme demonstram Souza e Motoyama (2014, p. 156) ao afirmarem que:

> [...] o espaço da biblioteca não pode ser passivo. É preciso que se pense em uma organização dinâmica capaz de mediar o contato dos sujeitos com o material de leitura. Contações de histórias, organização do mobiliário para favorecer a acessibilidade dos visitantes são apenas algumas das ações que podem ser realizadas para tornar a biblioteca um local agradável e convidativo à leitura.

De acordo com Pombo (1997), a biblioteca nem sempre se instala na escola do modo como deveria ou como descrito acima, mas mesmo assim esse recintose faz importante no ambiente escolar, pois dá aos estudantes a oportunidade “de se reconhecer como ‘anão’ face aos ‘gigantes’ que o olham, a ele, das

prateleiras em que se reúnem as suas obras" (p.8). Portanto, a função social da biblioteca escolar no século XXI extrapola o acúmulo dos saberes universais – algo que na realidade ela nunca deu conta – e adentra um campo real da subversão da ordem escolar, oferecendo condições para que os sujeitos possam "vencer velhos hábitos e rígidas constrições da instituição escolar" (idem, p. 8).

Uma biblioteca escolar bem organizada, além de oferecer elementos para a reflexão da realidade em que os estudantes vivem e atuam, tais como textos literários, materiais de pesquisa sobre o conhecimento historicamente construído e fontes sobre dados da atualidade, democratiza as relações da escola à medida que retira o foco do saber do professor e suas práticas e transforma-se em fonte de pesquisa dos estudantes, mediando às atividades de estudo dos sujeitos.

Davydov et. al. (2014) afirmam que a função da biblioteca atualmente é ampla e formadora, pois quando está organizada de modo a mediar as relações dos estudantes com os materiais de pesquisa e literários, auxilia os alunos desenvolver a capacidade de estudarem sozinhos e de trabalharem de maneira autônoma no próprio desenvolvimento cognitivo, ou seja, oportuniza aos sujeitos o desenvolvimento da competência de entrar na atividade de estudo (LEONTIEV, 2001).

Silva e Tenório (2014) denunciam que, muitas vezes, a biblioteca escolar fica relegada ao segundo plano devido à grande proximidade que existe entre os professores e o livro didático. Segundo os autores, esta situação faz com que o texto literário chegue às salas de aula quase sempre através do material didático como pretexto para atividades de leitura, gramática e escrita, resultando no afastamento dos discentes do texto literário e do espaço da biblioteca escolar. O ideal é que a aproximação das crianças com o texto se dê a partir de práticas que ensinem a autonomia, ou seja, que preparem os sujeitos "para escolher suas leituras e rebelar-se contra uma leitura que ele não tem afinidade" (idem, p. 200).

Edmir Perrotti (1990) denomina esta prática de abster os discentes da escolha para a formação do repertório cultural de 'confinamento cultural da infância', ou seja, usurpar da criança, leitor em formação, o direito de construir por si só seu repertório. Essa violação aos direitos da criança leitora ocorre em diversas frentes, tais como o momento em que o adulto vai até a biblioteca e seleciona o que será lido na sala de aula; na oferta constante de textos literários apenas no suporte do livro didático, limitando sua experiência estética; no instante em que pais e/ou professores só ofertam aquilo que consideram adequados para a idade das crianças; assim como quando os espaços da biblioteca não estão organizados de modo a favorecer a escolha e a autonomia dos discentes (estantes altas, desorganizadas, etc.).

Portanto, é preciso repensar nos meios de oferta e acessibilidade das crianças à biblioteca escolar, tornando-a um espaço repleto de recursos informacionais como livros e novas tecnologias, atendendo as necessidades não apenas dos professores em terem materiais didáticos, mas também dos discentes e outros sujeitos que estão inseridos no universo escolar de terem acesso à leitura informativa e à literária. Em outras palavras, se a maioria das pessoas que estão no espaço escolar são crianças, a biblioteca deve ser adequada a este público, desde os materiais até a organização de móveis e do acervo, deixando de ser um depósito de livros para ser um espaço vivo e dinâmico na formação do leitor.

1.1. Bibliotecas para bebês: o conceito de bebetecas

No tópico anterior apresentamos a importância da biblioteca no espaço escolar para a formação do leitor literário, mas a partir de agora, apresentaremos um tipo particular de biblioteca: a bebeteca.

Este espaço é destinado especificamente aos bebês e seus cuidadores (pais e educadores), de modo que se oportunize o acesso das crianças a materiais de leitura e literatura mesmo quando eles ainda não possuem o domínio do código da escrita.

Este modelo de biblioteca ainda não é popular aqui no Brasil, embora os estudos destinados a ele estejam se proliferando. A origem do nome deste espaço, segundo Senhorini (2008) também não é brasileira e está relacionado à palestra proferida por Georges Curie na V Conferéncia Europea de Lectura, na cidade de Salamanca, em julho de 1987.

O espaço da bebeteca historicamente foi concebido para aproximar, desde cedo, as crianças da leitura e

ensiná-las a função social do objeto livro. Para além disso, Facchini (2009, p. 12) apresenta o espaço da bebeteca como um local para fortalecer vínculos e compartilhar emoções "através do observar, do escutar e do compartilhar emoções que só um livro pode proporcionar". Portanto, o bebê, em contato direto e lúdico com seu mediador, sentirá prazer em conviver com o material escrito e começará a trabalhar na construção de suas significações.

De acordo com Senhorini e Bortolini (2008,p. 129), este lugar "também procura estimular nas crianças o gosto de estar no ambiente da biblioteca, contribuindo para que quando forem adultos modifiquem os conceitos existentes sobre este espaço em nossa sociedade".

Em síntese, a bebeteca não pode ser considerada apenas um amontoado de livros para bebês, mas um espaço de construção de relações sociais entre sujeitos e livros e um local de formação de sujeitos como leitores e futuros usuários de bibliotecas.

A bebeteca "Colunas do Saber" foi inaugurada em maio de 2015, a partir de uma parceira entre a Organização Não Governamental (ONG) Saúde Global, Poder Público e o Centro de Estudos e Leitura em Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ). O projeto piloto foi implantado em uma creche no interior do estado de São Paulo em Presidente Prudente. A organização da iniciativa ficou dividida do seguinte modo: a ONG e o Poder Público forneceram a verba necessária para a reforma e adaptação do local e o acervo, enquanto o CELLIJ entrou com os contadores de histórias que atuam semanalmente no espaço e a formação para os professores fazerem uso do acervo e do lugar; além disso, o Centro de Estudos também realiza pesquisas naquele ambiente com as crianças e professoras.

Neste sentido, tendo em vista no que consiste uma bebeteca, é preciso pensar no como é uma biblioteca destinada aos bebês. Existem algumas orientações que são importantes para a construção deste espaço como afirma Pereira (2006, p. 9) "uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura".

Pensando assim, nos questionamos: como acolher bebês em um espaço destinado ao livro e deixá-los confortáveis para que construam seus vínculos com os livros? Para responder este questionamento, Souza e Bortolanza (2012) argumentam que a organização física deve ser aconchegante e possibilitar o livre acesso dos bebês aos materiais e conforto no momento da leitura, além de livros em locais que os usuários consigam pegar e fazer as escolhas, mesas adequadas ao tamanho da criança.

Figura 1 – Organização do acervo no espaço da bebeteca Colunas do Saber



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2 – O espaço de leitura da bebeteca Colunas do Saber



Fonte: Arquivo pessoal

O conforto dos usuários também advém da climatização e iluminação do espaço. Locais quentes, escuros ou com muita incidência de claridade podem ser incômodos para os olhos sensíveis dos bebês ou deixá-los desconfortáveis o que não gerará uma experiência afetiva positiva com os livros e a biblioteca. Pensando na dinamização das ações que irão ocorrer no espaço, o ideal é que a bebeteca seja um lugar funcional onde os bebês possam explorar os livros sozinhos, participar de contações de histórias, realizar empréstimos dos livros e ter acessibilidade aos livros em estantes de tamanho proporcional e outros meios como cestas, baús, em cantos decorados de acordo com o gênero textual ou a temática da obra, podem estar dispostos com fantoches e em locais inusitados como tapetes com almofadas e outras formas de organização que sejam acolhedoras e que possibilitem mobilidade, escolha e conforto aos que buscam a leitura.

Figura 3 – O espaço da bebeteca "Colunas do Saber"



Fonte: Arquivo pessoal

A decoração do espaço também é importante para acolher os usuários. Silva (2009) orienta que as tonalidades que irão compor o ambiente também devem ser escolhidas para dar continuidade à tendência de acolher os visitantes e convidá-los a apreciação das obras, portanto, as paredes da parte interna podem ser pintadas de cores diferentes das que compõem as salas de aula com matizes claros e alegres, mas sem poluição visual, pois os livros são "as estrelas" da bebeteca.

1.2. O espaço da bebeteca: mediação literária de 0 a 3 anos

Realizar a mediação de leitura literária com os pequenos de 0 a 3 anos consiste em uma função provocadora e que exige preparo, além disso se trata de uma temática com pouquíssimas publicações.

Se pensarmos que a mediação acontecerá por meio de adultos pais ou cuidadores, essa aproximação entre crianças e livros não exige formação específica ou qualquer tipo de curso, os mediadores, neste caso,

precisam apenas de algumas orientações e bom senso, isto é, entendimentos básicos (TUSSI; RÖSING, 2009) que servirão como guia no incentivar a leitura desde a mais tenra idade. O mesmo não pode acontecer, entretanto, quando pensamos em mediadores que sejam professores, pois as atividades de leitura demandam uma postura convincente do mediador.

Sobre os papéis da mediação na primeira infância, exercidos tanto por familiares ou profissionais das instituições de educação infantil, as autoras inferem que são o de "aproximador", ou seja, que oferta livros bons e adequados de maneira afetiva e proveitosa; e o de "modelador", isto é, de exemplo, exercido ao ler, contar histórias e com visitas a livrarias e bibliotecas com convicção e sentimento.

O processo da mediação, todavia, é estabelecido a partir da linguagem verbal e da corporal, fundamentada na emoção. Assim sendo, é possível planejar práticas de leitura no período de 0 a 3 anos com base na interação afetiva que os responsáveis, sejam pais, cuidadores ou professores, podem estabelecer com os pequenos. Para isso, uma boa ideia é partir da literatura oral e das brincadeiras como primeiros artifícios a serem utilizados para toda e qualquer criança, uma vez que todo mundo tem alguém que cuida de si quando bebê. A mediação da leitura literária dos 0 aos 3 anos acontece, então, no encontro e nas relações sociais entre mediador e mediado por meio da linguagem e da emoção (TUSSI; RÖSING, 2009).

Voltando nosso olhar para o espaço, sabemos que em inúmeros deles podem ocorrer a mediação literária: no colo, no berço ou no moisés, no carrinho, no cercadinho, na cadeirinha do carro ou de alimentação, no quarto, na sala de recriação ou no parque, ou mesmo iniciando enquanto a criança ainda está no ventre da mãe. No entanto, neste item, destacamos um espaço específico: a biblioteca, neste caso, a bebeteca.

No Brasil, as instituições de educação infantil costumam criar espaços para os livros como caixas, cestos ou prateleirinhas. É extremamente rara, no entanto, a construção de uma biblioteca para bebês. E, apesar de ainda serem poucas e insuficientes, uma bebeteca destinada a livros para bebês e crianças constitui um "lugar sagrado do encontro entre o bebê e o livro" (PARREIRAS, 2012, p. 185).

Neste ambiente, é conveniente não limitar o uso de livros nem agrupá-los por idade. Como a literatura consiste numa expressão que não apresenta padrões fixos, é importante que os bebês entrem em contato com diversos livros com inúmeras formas e conteúdos.

Além disso, quando têm a oportunidade de frequentar uma biblioteca ou bebeteca, os pequenos leitores aprendem algumas de suas funções sociais como a partilha entre colegas e adultos.

O espaço da bebeteca mediará a leitura de literatura entre as crianças de 0 a 3 anos, então, quando nele acontecer: exposições permanentes e temáticas, produção de desenhos e pinturas a partir das narrativas lidas e contadas, narrações que usem fantoches ou fantasias, diálogo entre seus frequentadores sobre o ouvido e "lido".

1.3. O professor na bebeteca

Nas atividades realizadas com as crianças da educação infantil é preciso planejamento, sobretudo naquelas em que a leitura está envolvida. Afinal, a diversificação de atividades mediadas pelo professor, na fase inicial da vida, alarga as possibilidades de aprendizagem do idioma a partir de "situações significativas de relatos, contações de histórias, brincadeiras rítmicas, musicalização e canto, rodas de conversas, dentre outras" (GIROTTO; SILVEIRA, 2013, p. 22).

O papel dos professores durante a educação infantil é imprescindível no que se refere à oferta de boa literatura aos bebês e às crianças.

> [...] A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as

ilustrações enquanto a história é lida. (RCNEI, 1998, p. 143, v.3)

Em outras palavras, as leituras e contações de histórias do professor da primeira infância estão condicionadas à relação que ele possuir com a literatura e a leitura. Os infantes necessitam reconhecer e, sobretudo, utilizar os livros da mesma forma que os adultos, autonomamente. Para tanto, o mediador de leitura, neste caso, o professor, precisa ler e contar histórias a eles. Antes disso, todavia, precisa ele mesmo, o mediador, ser leitor delas.

Além disso, para bem mediar a leitura literária com as crianças de 0 a 3 anos, o mediador precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Entre as tendências que surgiram para explicá-lo, destacamos neste texto a teoria sócio-histórica de Vygotsky. Segundo o psicólogo, na infância inicial, o processo de aculturação apresenta dois estágios. Sendo o primeiro deles, por volta dos 18 a 24 meses, quando o infante "começa a utilizar ferramentas para alcançar um fim" (TUSSI; RÖSING, 2009, p. 34). Assim, um dos indicadores do desenvolvimento psicológico dos bebês e das crianças é sua capacidade de usar instrumentos.

Como segundo estágio de aculturação, temos o início dos processos mediados na atuação dos pequenos. Nesse momento, a utilização da linguagem verbal, dos gestos, das imagens, entre outras possibilidades, reconstrói um comportamento existente, adaptando-o ao contexto social e cultural infantil. Percebemos, então, que os signos linguísticos são essenciais para o desenvolvimento dos bebês durante a interação. De acordo Vygotsky e Luria (1996), até 1 ano, a criança demonstra ser muda; mas, a partir dessa fase, começa a imitar tudo o que ouve e cria condições muito peculiares para usar as palavras.

Para Vygotsky (1989), a evolução intelectual da criança evidencia-se por saltos qualitativos do nível de conhecimento real para o potencial. Esse ganho é possível, no entanto, quando o mediador estimula a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, a partir da solução de problemas realizada com orientação de adultos ou em colaboração entre os pares.

A partir disso, temos, então, que a aculturação se efetiva pelo uso de ferramentas para conseguir determinado objetivo e pelo uso de processos mediados com signos linguísticos. Esse processo, por sua vez, reconstrói comportamentos ao agir na Zona de Desenvolvimento Proximal, e aprimora as funções psicológicas como memória, atenção, abstração, fala e pensamento.

Dito de outro modo, os bebês podem pegar os livros e mordê-los, mas é quando descobrem que ele pode ser folheado e contém uma narrativa, por exemplo, que os pequenos atingem o primeiro estágio de aculturação. Quando os bebês e as crianças experimentam situações em que o objeto livro, instrumento cultural humano, faz-se presente e precisa ser apreendido pelos pequenos, há a oportunidade de apreciarem esteticamente as práticas literárias, possibilitando a expansão de qualidades humanas como aquelas relacionadas ao ato de ler.

Assim sendo, na bebeteca, o professor que é o principal mediador entre crianças e livros, precisa oportunizar momentos de reconstrução mental dos pequenos, ao ler e contar histórias para eles, mas intencionalmente orientado. Precisa, por exemplo, pensar em formas de, por meio da linguagem, apresentar a obra, seu autor e ilustrador, mostrar como as páginas devem ser viradas, incentivar a observação das diferentes texturas no suporte, instigar a curiosidade ao parar a narrativa em pontos de suspense, estimular a percepção auditiva dos sons presentes na história, entre tantas outras ações.

O mediador pode também se apoiar nas estratégias de leitura de Solé (1998) e preparar o momento da leitura / audição em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. Nessas ocasiões, pode se valer de: adereços, músicas, desafio às crianças, relação da história com o cotidiano, levantamento do conhecimento prévio, criação de expectativas e hipóteses, auxílio às crianças para que observem os paratextos do livro, construção do sentido global do lido, utilização de diversas formas de registro, etc.

Bajard (2014) apresenta que "a escuta do texto não exclui o acesso visual" (p. 50) e é a habilidade do mediador que proporciona à criança "vislumbrar o livro aberto durante a escuta do texto" (idem, p. 50). De acordo com a postura adotada pelo mediador e pelos ouvintes, temos o acesso visual ao texto. Em relação a essas posturas, o estudioso indica-nos: a criança no colo, a criança ao lado e face a face.

Na primeira posição, com a criança no colo, ela e o mediador possuem o mesmo ponto de vista sobre a página do livro. Por ela, estão abertos os acessos ao texto pela escuta e pela visão; na bebeteca "Colunas do Saber", temos empregado essa posição até 1 ano de idade. Na segunda, com a criança ao lado, é mantido o mesmo ponto de vista em relação ao livro e, nesta, mais de uma pode se instalar ao lado do mediador; esta posição adotamos de 1 a 2 anos. Na última posição, face a face, em vez de ficar ao lado do professor, os ouvintes ficam em sua frente e podem ser dois, três ou mesmo uma turma inteira; nessa postura, as crianças só veem o livro se o mediador virá-lo para o grupo, no entanto, esta disposição permite a intervenção a partir do olhar e dos gestos.

Entre a primeira postura à terceira, há variação na dimensão afetiva e na comunicação entre mediador e crianças, pois há afastamento dos corpos com aumento da autonomia, ampliando-se também a capacidade de estabelecimento de uma relação simbólica e ao mesmo tempo solitária com o livro. De maneira que tais mediações oportunizam "atitudes necessárias à educação do leitor" (Bajard, 2014, p. 52).

No entanto, além das posturas, o professor precisará se ater no ato da mediação sobre a transmissão vocal do texto, no qual o mediador precisa cuidar do volume, da altura, do timbre e do acento da emissão; considerando, ao pensar nas frases, o ritmo, a velocidade, as pausas, a melodia.

Durante a sessão de mediação, no entanto, o mediador também precisa resgatar o texto com os olhos, além de manter contato ocular com os ouvintes, pois uma das riquezas da presença do mediador é, justamente, a comunicação visual. Por isso, antes de ler para os pequenos, o professor precisa ler antecipadamente o texto, ou seja, preparar-se e pensar na sessão de mediação e em seus ouvintes para que consiga mediar e aproximar os bebês e as crianças dos livros seja na sala de aula, no pátio, na bebeteca ou em qualquer lugar, seguindo o ritmo de cada criança.

2. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Metodologicamente, esta pesquisa é de campo com abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso e tendo como universo a Bebeteca "Colunas do Saber", na creche Anita Ferreira Braga de Oliveira, em Presidente Prudente – SP. São seus sujeitos as gestoras, professoras e educadoras da instituição, bem como as crianças frequentadoras do espaço.

Em relação a seus objetivos, a investigação pode ser classificada como exploratória, pois pretende fornecer uma visão panorâmica do espaço da Bebeteca como formador de leitores.

Semanalmente, duas bolsistas de iniciação científica visitam a bebeteca e aplicam práticas de leitura com as crianças de 0 a 3 anos naquele espaço.

3. Resultados e/ou discussão

Devido ao fato de ser uma pesquisa em andamento, os resultados parciais apontam que algumas das professoras/educadoras ainda não demonstram compreender a importância do trabalho de leitura literária e contação de histórias para os bebês, haja vista que elas alegam que os pequenos ainda não compreendem a narrativa e não apresentam condições de interação com o texto.

Em contrapartida, os bebês têm interagido bastante e, de modo geral, os infantes estão adquirindo o comportamento leitor com menos choro, mais interação com os livros e prazer pelos momentos de contação e leitura. Essas ações estão servindo como base para compreender o trabalho com os bebês que não dominam a leitura sistematizada, mas são capazes de desenvolver outros modos de leitura e de expressão.

Diante desse quadro é possível afirmar que durante o contato estabelecido entre os bebês e os livros, no espaço da bebeteca, o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos está se ampliando gradativamente, com melhoria na postura de leitor desses infantes (sentar para ouvir a história, manusear os livros nas estantes e nas mãos, etc.), a qualidade da atenção que direcionam para as atividades de leitura e escuta de textos também está ampliando, com um número cada vez maior de crianças que conseguem ouvir as narrativas até

o fim e estabelecer conexões entre o que foi lido e suas vivências, o vocabulário desses pequenos também está sendo enriquecido com as palavras diferentes com as quais entram em contato nos livros e a função social da leitura está ganhando significado na vida desses bebês a partir de um contato lúdico e prazeroso com o objeto livro.

Portanto, os resultados até agora coletados são positivos e animadores. O desafio agora se constitui em ampliar essa experiência para outros espaços e traçar considerações teóricas concretas sobre as características das relações que os bebês estabelecem com os livros, a contação de histórias e o espaço da bebeteca.

4. Conclusão

Até pouco tempo atrás a sociedade desconhecia o conceito de bebeteca, um espaço socialmente construído para formar leitores desde a mais tenra idade, quando as crianças ainda não dominam a decodificação do signo linguístico. Todavia, a designação de bebeteca vai muito além do espaço que abriga livros adequados para a idade dos pequeninos.

A bebeteca abriga sim livros que atendem crianças de zero a cinco anos, mas para além de oferecer o material de leitura, esse espaço é vivo e medeia as primeiras relações que se estabelecem entre os pequenos e os livros literários através de atividades dinâmicas como contações de histórias e as primeiras experiências de leitura dos bebês – quando ainda estão no colo dos mediadores.

A partir das vivências dos bebês no espaço da bebeteca, aprimora-se o desenvolvimento cognitivo da criança, pois o contato com o livro, mediadores e outros sujeitos em situação de interação com o livro traz benefícios intelectuais e emocionais para o desenvolvimento do bebê promovendo sua socialização, inteligência e de significando a ação da leitura.

Referências:

DAVYDOV, V.V.; SLOBODCHIKO, V.I.; TSUKERMAN, G.A (2014). O aluno das séries iniciais como sujeito da atividade de estudo. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun.

Facchini, L (2009). Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 20, set.-dez. 2009. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/nepp/revista/020/ano08n3_02.pdf> Acesso em 20 de ago. De2015.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SILVEIRA, Roberta Caetano (2013). A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.). Ações para a formação do leitor literário: da teoría à prática. Assis: Storbem Gráfica e Editora.

LEONTIEV, A. N (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone.

MUKHINA, Valéria (1996). Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes.

PARREIRAS, Ninfa (2009). Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ.

PARREIRAS, Ninfa (2012). Do ventre ao colo, do som à literatura: libros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ.

PERROTTI, E (1990). Confinamento Cultural, Infância e Leitura. São Paulo: Summus.

POMBO, O (1997). Museu e Biblioteca. A Alma da Escola. In: Pombo, O. (org.). O Museu de Alexandria (organização de uma monografia sobre o museu de Alexandria), 4º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

PRADES, Dolores (2012). Uma biblioteca na primeira infância. In: Coluna: Pequenos grandes leitores. 19 set. 2012. Disponível em: http://www.publishnews.com.br/telas/colunas/detalhes.aspx?id=70146. Acesso em: 30 mai 2015.

RCNEI (1998). BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, B (2008). Bebeteca: uma maternidade de leitores. Informação e informação, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123 - 139, jan./jul.

SILVA, Renata Junqueira de (2009). Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras.

SILVA, R.J.; TENÓRIO, G.O (2014). Biblioteca Escolar e Mediação de Leitura: Uma proposta de fichas pedagógicas de registro dos livros. Inf. Prof., Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 197-212, jan./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2317-4390.2014v3n1-2p197> Acesso em 08 de ago. de 2015.

SOUZA, R. J., BORTOLANZA, A. M. E (2012). Leitura e Literatura para Crianças de meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: Leitura e Cidadania. Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, R.J; MOTOYAMA, J.F.M (2014). A formação de leitores literários: o espaço como mediador. Raído, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez.

TUSSI, Rita de Cássia. RÖSING, Tania M. K (2009). Programa Bebelendo: uma intervenção precoce da leitura. São Paulo: Global.

VYGOTSKY, L.S (1989). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Práticas alternativas para organização de acervos nos espaços de leitura em ambientes escolares

Dra. Luciana Gracioso

UFSCAR

Ariovaldo Alves

UNIP

Carlos Eduardo Barbosa Ferreira

UFSCAR

Débora Nascimento

UFSCAR

Elisabete Maria Angelon

UFSCAR

Suelen Redondo

UFSCAR

Tainara Kiri de Castro

UFSCAR

Resumo:

Muitos espaços de leitura, sob diferentes nomenclaturas, fazem parte do ambiente escolar. A configuração destes espaços é determinante para a reflexão e aplicação de procedimentos voltados ao tratamento do acervo e atendimento aos leitores. O objetivo geral deste trabalho foi o de desenvolver e aplicar sistemas alternativos para classificação e indexação de livros infantis considerando diferentes pressupostos teóricos, metodológicos e contextuais. Configurou-se como pesquisa aplicada, desenvolvida ao longo da oferta da ACIEPE: Práticas alternativas em Bibliotecas escolares, ofertada entre março e agosto de 2015, na UFSCar.

O campo de análise aplicação foi a Unidade de Atendimento a Criança da referida instituição que atende crianças de 0 a 6 anos. Ao longo desta atividade de ensino, pesquisa e extensão, 639 livros foram tratados. Inicialmente o acervo foi tombado e classificado em grandes categorias: Família, Amigos, Animais, Natureza, Religião, Imaginação, Atividades, Folclore, Números, sendo que cada categoria recebeu uma cor. Os livros também foram classificados a partir de orientações literárias, quanto à estrutura textual: História, Poesia, Teatro, Clássicos e Fábulas; e enquanto aos efeitos: Amor, Suspense, Humor, Aventura e Amizade. Além destes procedimentos de classificação, foi feito um processo de indexação das obras pautada em metodologia sugerida por Costa (2008) que incluiu as orientações de S. Ranganathan e da teoria da literatura baseado nas perguntas: o que?, quem?, como? e onde?. Todas as informações catalogadas foram cadastradas utilizando a ferramenta Google Formulários, no qual a UAC, através este recurso virtual de compartilhamento de registros on line, possibilita a consulta do acervo. Como conclusão indicamos que as práticas alternativas para organização de acervos nos espaços de leitura em ambientes escolares sugeridas e aplicadas ao longo desta pesquisa se mostraram coerentes com o universo infantil e são passíveis de serem replicadas em diferentes espaços de leitura.

Palavras-chave: Bibliotecas escolares; Classificação; Indexação.

Abstract:

Many spaces for reading under different nomenclatures, are part of the school environment. The configuration of these spaces is crucial for reflection and application procedures aimed at the treatment of assets and services to readers. The aim of this study was to develop and apply alternative systems for classification and indexing of children's books considering different theoretical, methodological and contextual assumptions. It was configured as applied research, developed along the supply ACIEPE Practices alternatives in school libraries, offered between March and August 2015 at UFSCar. The application field of analysis was the Unit for Assistance to Children of the institution that serves children 0-5 years completed. Throughout this educational activity, research and extension, 639 books were treated. Initially the collection was listed and classified into broad categories: Family, Friends, Animals, Nature, Religion, Imagination, activities, Folklore, numbers, and each category received a color. The books were also classified from literary guidance as to the textual structure: History, Poetry, Theatre, Classic and Fables; and while the effects: Love, Suspense, Humor, Adventure and Friendship. Apart from these classification, it was made a process of indexing the works guided by methodology suggested by Costa (2008) which included the guidance of S. Ranganathan and literary theory based on the questions: what ?, who ?, how? and where?. All cataloged information was registered using Google Forms tool, in which the UAC, through this virtual resource records online sharing, enables the collection of query. In conclusion we indicate that alternative practices for organizing collections in the reading spaces suggested and applied throughout this research school environments have shown consistent with the child's world and are capable of being replicated in different play spaces.

Keywords: School libraries; Classification; Indexing.

1. Pressupostos teóricos e objetivos

[...] o significado das palavras evolui.

L. Vygotsky

O objetivo geral deste trabalho foi o de desenvolver e aplicar sistemas alternativos para classificação e indexação de livros infantis considerando diferentes pressupostos teóricos, metodológicos e contextuais. Configurou-se como pesquisa aplicada feita junto a Unidade de Atendimento da Criança (UAC) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) a partir da oferta da ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), com apoio da Proex (Pró-reitoria de extensão).

Selecionamos e discutimos então, algumas teorias que nos auxiliaram a entender os processos de significação da linguagem enquanto uso, via filosofia da linguagem pragmática de L. Wittgenstein e enquanto uma construção social via abordagem sóciointeracionista de L. Vygotsky. Neste contexto apresentamos uma breve reflexão sobre a importância da leitura na fase pré-alfabética das crianças e analisamos como estas questões são contempladas no projeto pedagógico da UAC, enquanto nosso espaço de pesquisa e intervenção.

Em um eixo teórico seguinte, analisamos fenômenos mais concretos que dizem respeito ao contexto das Bibliotecas escolares no Brasil, no intuito de justificar a necessidade de construirmos pesquisas e atividades que promovam e potencializem este instrumento de cultura e educação e para isto sintetizamos a pesquisa sobre a Avaliação das Bibliotecas escolares no Brasil. Na sequência sumarizamos e discutimos a pesquisa "Linguagens documentais para as bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil" no intuito de compreendermos em que medida os instrumentos de representação da informação tem sido utilizados no universo das Bibliotecas escolares.

Na sequência avançamos para outro eixo teórico, agora já em caráter de metodologia, direcionado a subsidiar a arranjo metodológico configurado para o desenvolvimento das atividades de classificação e indexação do acervo da UAC e neste momento foram analisadas as obras "Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores", para mapearmos elementos que dizem respeito a configuração da obra literária infantil e "Uma contribuição da Teoria Literária para a análise de conteúdo (...)" para sistematizarmos atividades voltadas a indexação livre dos conteúdos dos livros.

Um aspecto importante a ser mencionado, mas que não será objeto de discussão teórica é que, embora não estejamos atuando em um espaço que se configura legitimamente como Biblioteca escolar, por conta da ausência do Profissional bibliotecário, utilizaremos eventualmente este conceito para representar o espaço do acervo e da leitura da UAC.

1.1. A construção social do significado da linguagem enquanto uso

Consideramos apropriado indicar o modo como temos compreendido a linguagem e sua significação, antes de nos posicionarmos em relação as possibilidades de Classificação e indexação de conteúdos literários, uma vez que todo e qualquer processo desta natureza passa pela Linguagem. Tomamos como ponto de partida a compreensão de que a Linguagem é o seu Uso. Esta compreensão sobre o fenômeno da significação foi amplamente analisada e defendida por L. Wittgenstein (1889-1951) filósofo austríaco, mais especificamente em sua obra Investigações filosóficas (1953). Em fase anterior, Wittgenstein se dedicará aos estudos lógicos e formais da linguagem, e sua obra, escrita sobre estes pressupostos analíticos, foi considerado um marco na filosofia do período: Tratactus Lógico Philosophicus, 1921. Mas no seu segundo momento filosófico, Wittgenstein irá refutar suas próprias afirmações e apresentar outro modus operante para compreendermos a linguagem. Para tanto ele se utiliza de conceitos como Significado: não é descritivo, não é figurativo. È uma descrição prática; semelhança de família: não há uma fundamentação única e universal que estruture os processos de significação pois este movimento ocorreria de modo dinâmico, via parentescos; regra: não se trata de regras gramaticais e sim regras de vida, de conduta, de comportamento; Gramática: instrumento desenvolvido situacionalmente para permitir a compreensão entre usuários da linguagem; jogos de linguagem: enquanto ações de uso e significação da linguagem.

Wittgenstein para explicitar um Jogo de linguagem se utiliza de um exemplo simples e amplamente citado na literatura, que adaptaremos para o contexto situacional de uma biblioteca escolar: Um aluno chega na biblioteca escolar com um papel na mão escrito "1 livro, de capa vermelha, sobre animais domésticos". Este aluno possivelmente sairá desta biblioteca com o tal livro porque a Forma de vida em que se funda a ação de linguagem e as Regras que transcorrem a ação de linguagem são conhecidas, foram compartilhadas socialmente aos participantes desta ação de linguagem. A capacidade de seguir uma Regra, poderia possibilitar ou não a constituição do sentido no uso da linguagem. Assim, esse sentido não se daria apenas mentalmente pelo indivíduo mas sim, socialmente, a partir do uso de Regras estabelecidas e estabilizadas em uma Forma de vida. Parafraseando Cutter (2004):

> Nós teríamos tabelas mentais que nos auxiliariam aplicar

> determinadas palavras para representar determinados conceitos em diferentes Formas de Vida. A significação seria o domínio de uma técnica, não teria nada de mental, seria objetiva e antes de mais nada social porque depende de uma série de Regras que são acordadas e seguidas socialmente. Nas Investigações Filosóficas, a significação não seria algo que poderia ocorrer individualmente. Ela só poderia ocorrer se houvesse um acordo entre indivíduos sobre a utilização das palavras. (Gracioso, 2008).

Esse breve cenário anunciado nos serviu como apoio e justificativa para ponderarmos a possibilidade de pesarmos em estruturas de classificação e indexação dinâmicas e flexíveis que pudessem respeitar a forma de vida das crianças, que permitissem que diferentes jogos de linguagem pudessem ser estabelecidos nas suas relações com o conteúdo da literatura infantil. Cabe a menção de que muitos outros aspectos relacionados a organização do conhecimento podem ser explorados a luz das teorias wittgensteinianas e que merecem ser exploradas futuramente.

1.2. A abordagem sóciointeracionista e a construção do significado social da linguagem

L. Vigotsky (1896 – 1934), nascido na Rússia, desenvolveu dezenas de trabalhos voltados ao desenvolvimento infantil dando principal atenção aos aspectos relacionados a aquisição e ao uso da linguagem, enquanto um instrumento social de desenvolvimento humano. Nos estudos em que se dedica a explicar os planos genéticos de desenvolvimento o autor explica que a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de usar ferramentas e técnicas para atingir objetivos, mesmo antes de dominar a linguagem. Esta etapa Vygotsky chamou de fase pré-verbal do pensamento. Antecipando algumas reflexões, é possível pensarmos arranjos em bibliotecas que estejam em uma etapa anterior as categorizações propostas via uso da linguagem escrita, como por exemplo, o uso de cores, pois as crianças, antes mesmo se adquirirem a linguagem e de serem alfabetizadas possuem um pensamento que lhe permitem agir. Este seria um conhecimento prático que é independente da linguagem e é tido como uma forma de inteligência primária. Trata-se da fase pré-intelectual da linguagem em que a criança age no mundo sem a mediação de representações simbólicas, se utilizando apenas de sensações e movimentos. Já por volta dos 2 anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma. A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem. (Monroe e Ratier, 2011).

E de acordo com a obra Pensamento e Linguagem de Vygotsky, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo seriam resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o mesmo se desenvolve. O contexto social, cultural e histórico em que a criança se desenvolve seria determinantes sobre a construção de sua forma de pensar. A linguagem, neste processo, será o instrumento que permitirá a criança pensar. È nesta obra também que o autor contextualiza que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual”. Segundo Oliveira (1997, p. 36) os “sistemas de representação da realidade” são estabelecidos socialmente, e a linguagem é o sistema simbólico que agrega todos os sujeitos sociais.

É justamente na interação social e na convivência com determinadas formas de vida, que se dará a construção e o compartilhamento de regras de conduta e de ação e neste sentido “os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para decifração do mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 37). Em síntese, a linguagem é social, compartilhada e ainda, evolui. Essa compreensão torna-se crucial para pensarmos modelos de classificação e indexação de conteúdos, voltados especialmente para o público infantil, que por sua vez esta justamente na fase de aquisição e compartilhamento de signos e do mundo.

Outro conceito apresentado por Vygotsky que pode ser pensado no ambiente das Bibliotecas escolares é o de "zona de desenvolvimento próximo" (ZDP). Esta Zona seria o espaço pertencente a criança que esta

entre o que ela é capaz de fazer, em dado momento, e o que ela poderia fazer, se estivesse em uma etapa a frente de seu desenvolvimento. Representa a capacidade da criança de resolver problemas sozinha ou com ajuda de alguém. Neste sentido, pensamos que devemos nos atentar, em um primeiro momento, para promovermos espaços de leitura que permitam a criança se identificar e decodificar suas estruturas e relações, mas ao mesmo tempo, precisamos incluir elementos a estes espaços que incensem o desenvolvimento para criança para a construção cada vez mais apurada no que diz respeito aos seus hábitos de leitura. Dai a pensar modelos e esquemas de classificação de acervos que explorem diferentes perspectivas de arranjo e localização, pode ser um recurso de desenvolvimento para o leitor, além de outras atividades.

Neste sentido o papel do professor, do bibliotecário e dos próprios alunos, ao se relacionarem com as obras e retroalimentarem seus mecanismos de arranjo, estarão concomitantemente explorando diferentes possibilidades de desenvolvimento intelectual.

1.3. A leitura no contexto do Projeto pedagógico da Unidade de Atendimento a Criança

A Unidade de Atendimento à Criança (UAC) pertence a Universidade de São Carlos (UFSCar) e tem as suas atividades voltadas para a educação de crianças de 0 a 6 anos, filhos de alunos e funcionários ligados à Instituição e a comunidade em geral. A UAC possibilita o primeiro acesso à educação básica e como parte do sistema nacional de educação, leva em consideração os documentos governamentais e legislativos que regulamentam a educação infantil, como as "Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil" (2010) e os "Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças" (2009). O projeto pedagógico da Unidade foi construído no decorrer de 2013 e finalizado em 2014 a partir de temas e situações que envolvem a prática cotidiana com as crianças, como a abordagem dos conceitos de inserção, gênero e sexualidade, diversidade e diferença, relações étnico-raciais, interações e brincadeiras na educação infantil. Segundo o projeto, as crianças da Unidade devem ser respeitadas em seus direitos de expressão; em suas necessidades básicas de cuidado e alimentação; em seus direitos de aprendizagem, de brincadeira e de interação; em seus direitos de movimentação e contatos com a natureza e finalmente, em seus direitos de desenvolvimento e identificação positiva com seus contextos culturais, étnicos e raciais. (Projeto político pedagógico, 2015).

A proposta de trabalho da Unidade de Atendimento à Criança traz em sua metodologia, a ação de pesquisa e planejamento pedagógico coletivos, pautados no interesse da criança, onde há a sugestão da integração de múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil e o compartilhamento de diferentes experiências com toda a comunidade institucional, permitindo assim, um planejamento curricular direcionado para temas que problematizem situações contemporâneas e experiências trazidas pelas crianças. Essa iniciativa é feita para que se possa adequar a seleção de conhecimentos ao contexto social e histórico do aluno, visando o atendimento à diversidade em sua plenitude. O aprendizado ocorre pela interatividade com os espaços, ambientes e outros indivíduos, num processo de pesquisa e compreensão de que o conhecimento é mutável, transitório e contínuo. A proposta pedagógica tem como ênfase alguns elementos como o processo de pesquisa, levantamento de interesses das crianças e equipe, escolha de temas, seleção de materiais e linguagens, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do projeto, registro etc. Analisando minuciosamente, observamos que o acompanhamento das preferências e projetos já desenvolvidos contribui na elaboração de um planejamento com atividades de linguagens variadas. O acompanhamento consiste em observar a apreciação, a interação e as expressões infantis, sendo estes aspectos relevantes para o desenvolvimento de projetos que estimulem experiências e promovam significados para as manifestações e novos desafios enfrentados pelas crianças. A organização dos espaços e os ambientes também influenciam significativamente no aprendizado dos alunos e todos estes elementos de pesquisa e registro contribuem para o desenvolvimento do projeto. (Projeto político pedagógico, 2015).

A opção por uma temática a ser trabalhada surge do interesse ou necessidade das crianças, mas antes é preciso experimentá-la, propondo ao grupo a vivência de situações que demonstrem a intensidade do tema escolhido e a possibilidade de organizar a proposta curricular de acordo com essa exploração. Há também a necessidade de um diálogo diário com as crianças sobre a elaboração de conceitos, visando instigar novos

questionamentos e usando para isso a exploração dos ambientes, espaços, atividades dirigidas e brincadeiras. A elaboração de materiais e recursos que se relacionam com o tema como jogos, brincadeiras, imagens, livros, notícias, músicas, teatro, entre as mais diversas linguagens são muito eficientes e contribuem de maneira significativa para a aprendizagem através da interação. (Projeto político pedagógico, 2015).

É de suma importância para a Unidade que a sistematização das atividades realizadas pelas crianças esteja acessível à visualização de todos. Os trabalhos, os registros do educador, das crianças e familiares precisam fazer parte do ambiente, ocupar as paredes dos espaços físicos da instituição, para desta forma promover um diálogo interativo e produtivo entre adultos e crianças. Na UAC as crianças são consideradas como produtoras de cultura, pois a todo momento modificam os elementos culturais construídos socialmente, reinterpretando o mundo existente, assimilando cada uma a sua maneira e subjetivando os elementos culturais expressos por suas vivências étnicas, religiosas, raciais, etárias, entre outras. Nesse processo de interação com as demais crianças e com os adultos, as crianças produzem novos significados, inventam novas possibilidades e despertam novos conhecimentos. Essas produções têm sido compreendidas como "Cultura infantil". (Projeto político pedagógico, 2015).

A capacidade imaginativa da criança é elemento central dos projetos e das atividades que são propostas e trabalhadas pelo professor e também pelos adultos envolvidos na Unidade. Assim, o eixo norteador que pode ser apontado como orientador do projeto pedagógico é composto pela interação, pela brincadeira e pela cultura infantil, sendo esses vértices intensificados conforme haja a ampliação do compartilhamento das concepções, dos questionamentos e das vivências das crianças. (Projeto político pedagógico, 2015).

As orientações pedagógicas delimitadas no projeto pedagógico da UAC foram fundamentais para pensarmos a proposta de sistematização do acervo que se alinhasse com os interesses e as ideologias da Unidade.

1.4. O Contexto das Bibliotecas escolares no Brasil: retratos de uma avaliação

Consideramos pertinente contextualizar o cenário nacional no que diz respeito as bibliotecas escolares. É fato que a Lei 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país esta em vigor e muitas ações já foram encaminhadas no intuito de minimizar a miséria de nossas bibliotecas escolares. Neste contexto, apresentamos brevemente o resultado de pesquisa desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que já havia, inclusive, produzido outra pesquisa de avaliação diagnóstica dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Para a realização do estudo, foram selecionados dez municípios, em cinco estados representando as cinco regiões geográficas do Brasil. Os estados selecionados foram: o Acre, na região norte, Bahia no nordeste, Goiás, no centro-oeste, Rio de Janeiro no sudeste e Santa Catarina na região sul. As escolas que compuseram a amostra somaram 200, entre estaduais, municipais e federais.

Em relação aos dados da pesquisa, observou-se que a maioria dos espaços denominados bibliotecas, se caracterizavam por espaços improvisados, nos quais havia comprometimento das práticas de diferentes tipos de leitura, feita pelos usuários. Ou seja, pouco espaço, falta de funcionários, mobiliário inadequado ao conforto. Além dos problemas com os espaços, a biblioteca escolar em várias das unidades selecionadas não apresentava vínculo com o projeto pedagógico da escola, disciplina ou professor. Ela apenas ocupava um lugar que "(...) poderia ser destinado a salas de aula" (p. 65). Outro ponto a ser ressaltado foi a falta de pessoal especializado na maioria das bibliotecas. Apenas em um número reduzido de escolas havia bibliotecários no espaço. Porém, mesmo apresentando aspectos desfavoráveis ao seu funcionamento, a maioria das bibliotecas escolares não participavam de algum qualquer projeto de melhoria, fosse por administração municipal, estadual, federal ou entidades autônomas. Nesse sentido, ao responder uma pergunta acerca de melhorias nos últimos 4 nos, a maioria apontou que ocorreram melhorias, mas não em uma amplitude que fosse necessária ao bom funcionamento das bibliotecas. Na Bahia, por exemplo, para 96% dos respondentes essas melhorias contemplaram apenas acervo de livros e 40 % disseram que houve alguma preocupação com a estrutura. Quanto às melhorias de caráter tecnológico, 84% dos gestores afirmaram não ter ocorrido nenhuma. Já em relação aos recursos humanos, 92% afirmaram não ter havido melhorias.

Essa falta de melhorias tecnológicas sinaliza para uma precarização do sistema de catalogação dos acervos. Na maioria dos casos, os acervos não possuíam qualquer tratamento técnico, sendo a catalogação feita apenas manualmente. Apenas 16,9% das bibliotecas pesquisadas em todos os estados utilizavam algum tipo de tratamento técnico para o acervo. A falta de tecnologia neste espaço dificulta não apenas o trabalho dos indivíduos designados para manter a biblioteca funcionando, mas também os usuários. Respondendo a indagação do que deveria ser melhorado, a maioria dos alunos responderam que em primeiro lugar estava a aquisição de materiais eletrônicos (tecnologia), em seguida, mais livros. Em relação ao acervo, houve apontamentos para a aquisição de mais livros de literatura e não apenas livros didáticos. Isso evidencia a necessidade do espaço possibilitar ao aluno ter autonomia para ler outros títulos além daqueles indicados pelo professor ou apenas para atividades escolares. Por outro lado ao responder se gostavam da biblioteca da sua escola, a maioria dos alunos (de 5º ano) afirmaram que sim, o que sugere um vínculo estreito entre a biblioteca escolar e parte de seus usuários.

O objetivo de tal estudo, portanto, foi apontar para as necessidades de melhorias mais abrangentes e contínuas envolvendo as bibliotecas escolares brasileiras. Tais aspectos destacados indicam que, em grande medida, não só estes espaços são por vezes deixados de lado em detrimento de outros, como também acabam sendo encarados como de pouca relevância dentro do contexto escolar. Mas a pesquisa mostrou que além da biblioteca ser vista como um lugar importante para os alunos, ela possibilita que haja acesso às ferramentas para a produção de um "pensamento *mais+ autônomo e crítico, *promovendo+ a emancipação de homens e mulheres" (p. 29).

Frente ao exposto nos encorajamos a querer desenvolver e promover a criação de uma Biblioteca, na UAC da UFSCar, acreditando nesta ação enquanto parte de um todo integrado que deverá avançar continuamente para a constituição e o fortalecimento das bibliotecas escolares no Brasil.

1.5. Sobre os sistemas de classificação e as bibliotecas escolares

Como ponto de partida para pensarmos os modelos possíveis para classificação e indexação de acervos em bibliotecas escolares. Nos pautamos no estudo de Maria del Carmen Augustín-Lacruz, Mariangela Spotti Lopes Fujita e Ana Lúcia Silva Terra, que versa sobre linguagens documentárias utilizadas nos processos de classificação e indexação que serviram para organizar e disponibilizar a informação em bibliotecas escolares da Espanha, de Portugal e do Brasil.

No ano de 2000, as organizações internacionais IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) difundiram o Manifesto da Biblioteca Escolar. Este manifesto apresenta diretrizes a serem adotadas para otimizar a prestação de serviços em bibliotecas escolares. Na Espanha, a falta de políticas que direcionem a atuação dessas instituições tem prejudicado sua atuação. Portugal por sua vez, desde 1996, adotou um sistema de rede de bibliotecas coordenadas pelo Ministério da Educação, o que otimizou o funcionamento destas, melhorando os hábitos de leitura e o acesso à informação. No Brasil, a promulgação da Lei 12.244/10, prevê a universalização das bibliotecas escolares no prazo de 10 anos. (Lacruz; Fujita; Terra, 2014). Sendo as bibliotecas escolares centros de recursos informativos a serviço da aprendizagem, sua organização deve levar em consideração os princípios biblioteconômicos, educativos e sociológicos. Para isso é necessário fazer uso de ferramentas adequadas para a classificação e recuperação das informações, as linguagens documentárias.

> Ainda não existe nenhuma fórmula mágica que permita organizar a informação sem esforço. Talvez o futuro conceda surpresas. No momento, para poder acessar aos recursos de informação, é necessário organizá-los previamente."(Lacruz; Fujita; Terra, 2014, p.87).

Na Espanha as principais ferramentas utilizadas são os cabeçalhos de assuntos para livros infantis e juvenis; classificação decimal universal de bolso; classificação por centros de interesses; tesauro da educação UNESCO-OIE; tesauro Europeu da Educação. Já em Portugal as ferramentas mais utilizadas são a CDU (Classificação Decimal Universal); Lista de Cabeçalhos de Assunto para Bibliotecas (LCAB); Thesaurus da

Educação Unesco-OIE; Thesauro Europeu de Educação; Ferramentas de elaboração própria. No Brasil as ferramentas usadas são a CDU; a CDD (Classificação Decimal de Dewey); Listas de Cabeçalhos de Assunto; Thesaurus Brasileiro de Educação BRASED. (Lacruz; Fujita; Terra, 2014).

Considerando as ferramentas utilizadas nas três realidades estudadas, as autoras constataram que, no Brasil e em Portugal, não existem linguagens documentais adaptadas à esfera das bibliotecas escolares. No caso da Espanha a existência da Lista de Cabeçalhos de Assuntos para livros infantis e juvenis permite o uso de um vocabulário apropriado ao contingente de usuários em questão. (Lacruz; Fujita; Terra, 2014).

Esse breve panorama nos permite concluir que existem esforços e ações pontuais voltadas a implementação de ferramentas de controle classificatório e de indexação em bibliotecas escolares, contudo não teríamos ainda, em âmbito nacional, uma estrutura de linguagem documentária voltada ao universo das bibliotecas escolares. Este fato reforçou nosso interesse em refletir e, na medida do possível, experimentar algumas possibilidades de arranjo e indexação do acervo da UAC sem tomar, neste momento, o uso de linguagens documentárias como ponto de partida prévio.

2. Metodologia: Contribuições da Literatura para Classificação e indexação de acervo infantil

Temos como ponto de partida que as classificações dos acervos infantis precisam ser estendidas e ampliadas ao ponto de que toda a riqueza dos gêneros textuais produzidos nesta modalidade possam ser valorizadas em um esquema de classificação de acervos em bibliotecas escolares. Para tanto, recorremos a pesquisas que tratam a literatura infantil para compreendermos seus elementos estruturais. Uma obra basilar para este processo foi "Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores", coordenado por Vera Aguiar. Segundo as orientações desta obra a literatura infantil podem ser classificadas:

- Quanto a temática: cotidiano, aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas e sociais, questões ambientais, ficção científica, policial e religiosidade.
- Quanto a estrutura: mito, lenda, fábula, apólogo, conto e novela;
- Quanto aos personagens: fadas, animais, objetos, crianças, jovens, adultos e extraterrestres
- Quanto aos efeitos: suspense, humor, terror e lirismo

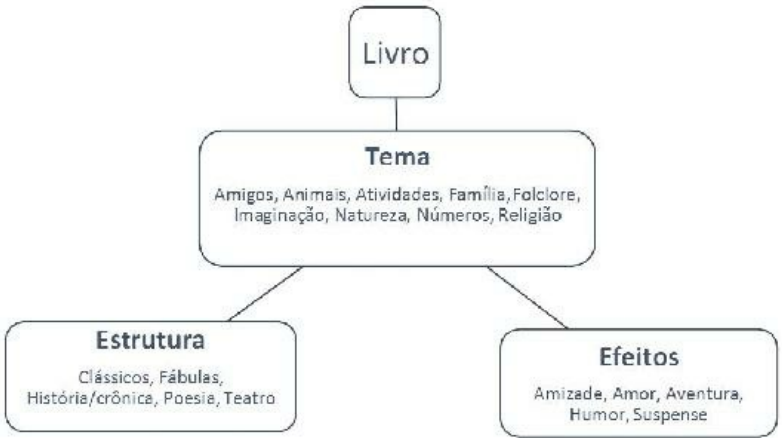


Figura 1: Categorias classificatórias para o Acervo infantil da UAC

Fonte: Os autores

Estas distinções, com algumas adaptações, serviram para orientar a construção de um processo de Classificação cruzada para o acervo da UAC. Deste modo, todos os livros foram classificados:

Na perspectiva da indexação, tivemos como apoio o trabalho: Uma contribuição da Teoria Literária para a análise de conteúdo de imagens publicitárias do fim do século XIX e primeira metade do século XX, contemplando aspectos da natureza brasileira, de Costa (2008). A autora toma como base a Teoria de

Shiyali Ramamrita Ranganathan, enquanto um dos principais teóricos da Ciência da Informação no século XX, e estabelece uma aproximação teórico-conceitual entre as Categorias Essenciais Ranganatianas e os elementos que compõem a estrutura do discurso retórico e as categorias da narrativa literária. O quadro a seguir apresenta estas relações e suas respectivas explicações.

VARIAÇÕES DAS CATEGORIAS	SIGNIFICAÇÃO
-Personalidade, -Narrador, - Agente, sujeito da ação, - Personagens, -Figuras mitológicas -Atores -Onomástico -Quem?	Atribuído ao nome de alguém uma coisa ou fenômeno que pratica a ação/ Representa o objeto de uma determinada ação, geralmente atribuído ao nome de seres e "coisas". Pessoa: um indivíduo relacionado à criação ou realização de uma obra ou de uma expressão, ou assunto de uma obra. A entidade "pessoa" também pode ser responsável pela produção de manifestação, ou pela posse de um item. Entidade coletiva: uma organização ou grupo de indivíduos, de caráter permanente ou temporário, ou um governo territorial, que age uniformemente e se identifica por um nome. A entidade coletiva se torna uma entidade do modelo quando se relaciona à criação ou realização de uma obra ou de uma expressão, ou é assunto de uma obra. Também é entidade quando se relaciona à produção de manifestação e a posse de um item. Personalidade - categoria fundamental, de grande dificuldade de identificação. Ranganathan propõe o método do resíduo para identificar sua manifestação: não é "Tempo", não é "Espaço", não é "Energia", ou "Matéria", portanto "é considerada uma manifestação da Categoria Fundamental 'Personalidade' Aqui ele aplica o princípio hindu "Não é isso, não é isso". Personalidade pode ser também entendida como "coisas" e "tipos de coisas", além de "seres" e "tipos de seres".
-Matéria -O objeto de uma ação ou manifestação -Item - Objeto simbólico -Temáticos formais - Conceitual -O Quê?	Uma coisa material, móvel ou imóvel. É conceitual e envolve uma noção ou idéia abstrata. Um assunto. Incluir o objeto de criação intelectual, artística distinta. Manifesta-se materialmente. Um item é concreto; compreende o exemplar físico existente em um lugar determinado. Matéria física - suas manifestações são de duas espécies - Material e Propriedade. "Pode parecer estranho que a propriedade esteja junto com material. Mas peguemos uma mesa como exemplo. A mesa é feita do material madeira ou não, conforme o caso. O material é intrínseco à mesa, mas não é a própria mesa. O mesmo material pode aparecer também em diversas outras entidades. Assim, também, a mesa tem a propriedade de ter $2^{1/2}$ pés de altura e a propriedade de ter um tampo suave ou áspero. Essa propriedade é intrínseca à mesa, mas não é a própria mesa. Ainda mais, a mesma propriedade pode se apresentar também em várias outras entidades." Isto ocorre quando o material é integrante do objeto podendo-se constituir como uma de suas características. De outro modo, pode-se dizer: materiais físicos e propriedades abstratas.
-Energia -Ação, -Função, -Método -Evento -Acontecimento -Temáticos -Causa e efeito -Conceitual -Como?	Energia - sua manifestação é ação de uma espécie ou outra. A ação pode ser efetuada entre as espécies de entidade, e por todas elas: inanimada, animada, conceitual, intelectual e intuitiva. Qualquer tipo de ação, geralmente expressa através de verbos. Fenômenos característicos de uma ação. O modo como o agente realiza a ação. A influência que determinada ação exerce sobre um determinado objeto. Refere-se, também, à dependência causal.
-Espaço -Ambiência -Lugar/Local -Conceitual -Topográfico Onde?	Espaço - por espaço pode-se entender o local a que pertence um dado objeto, indivíduo, coisa, idéia, ou fenômeno, entre outros. A superfície da Terra, o espaço dentro dela e o espaço fora. Abarca a dimensão espacial. Lugar pode abranger: locais terrestres e extraterrestres, locais históricos e contemporâneos, características geográficas e jurisdições geopolíticas, entre outros. Espaço imaginário.
-Tempo -Topográfico -Quando	Essa categoria fundamental está "de acordo com o que geralmente entendemos por esse termo. As Idéias isoladas de Tempo - como milênio, século, década, ano, e assim por diante - são suas manifestações. Idéias de Tempo de outras espécies - como dia e noite, estações como verão e inverno, tempo com qualidade meteorológica - como úmido, seco, tormentoso - também são manifestações da Categoria Fundamental 'Tempo'. Considerada a categoria mais abstrata entre todas. Abarca a dimensão temporal. O momento do evento ou ação. Ocorrências históricas, marcas de épocas e períodos de tempo. Tempo psicológico. Tempo metafísico.
-Ponto de vista -Temático não referencial - Por quê?	Pode ser contextual e de caráter subjetivo envolvendo aspectos conotativos que perpasse as categorias. Aqui tem se a presença do autor ou do narrador e permite a formulação das explicações.

Figura 2: relação de categorias para indexação [Costa, 2008, p. 82]

A autora justifica que há uma potencialidade nos enunciados literários para contribuir no processo de ampliação conceitual das categorias de Ranganathan e a partir disto a autora desenvolve um alinhamento teórico- conceitual capaz de constatar a possibilidade de uma concreta contribuição de aspectos da Teoria Literária para a realização de análise de conteúdo. (COSTA, 2008).

De posse deste resultado, recorremos ao método proposto pela autora para identificarmos palavras-chave representativas dos conteúdos de cada livro. Assim, cada obra, após ser classificada a partir de um Tema, de uma Estrutura e de um Efeito, também foi indexada livremente a partir da aplicação parcial do referido método. Para cada livro foram incluídas em média três palavras-chave que respondiam as questões sistematizadas por Costa:

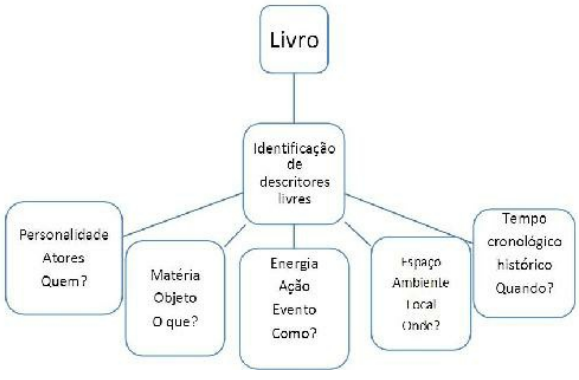


Figura 3: Categorias para indexação do Acervo infantil da UAC

Fonte: Os autores

Em momento posterior pretende-se ajustar o conjunto de termos livres elencados para indexação do acervo em uma estrutura de linguagem de modo que permita a ampliação na indicação de sinônimo e que absorva cada vez mais as palavras utilizadas pelas crianças na busca e na descrição que fizerem sobre as histórias lidas. Neste processo, a papel do professor e do bibliotecário como mediadores (tal como entendido em Vygotsky) nas ações de "indexação infantil" será fundamental para potencializar o movimento de transição entre a linguagem cotidiana e a linguagem científica da criança. A apropriação, o uso e a ressignificação dos signos no ambiente da Biblioteca escolar promove o desenvolvimento intelectual mais refinado da criança.

Cabe mencionar também que foram aplicadas duas entrevistas com a direção e a coordenação da escola, antes de darmos início aos estudos voltados a organização dos livros, em que sinalizaram as prioridades e expectativas em relação ao fluxo do acervo. Nestas entrevistas foi enfatizado, pela UAC, a necessidade de desenvolvermos algo simples, sustentável e que promovesse autonomia para professores e alunos no uso dos materiais. As operações técnicas aplicadas no acervo foram feitas durante os meses de março a agosto de 2015, ao longo da oferta da ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) que contou com a participação de seis alunos. Os encontros para o desenvolvimento de estudos e tratamento do acervo foram semanais, co duração de duas horas cada.

3. Resultados

Um dos resultados técnicos do trabalho foi a sistematização de um modelo de Classificação temática do acervo que não previu a segmentação da categoria infanto-juvenil indicada pela Classificação Decimal de Dewey, uma vez que todos o acervo a priori possui esta característica. Os livros foram categorizados inicialmente a partir de classes relacionadas ao universo da criança de zero a cinco anos, e também a partir da característica do acervo local segundo aporte teórico sobre Literatura infantil. Assim todos os livros foram classificados sobre os temas: Família, Amigos, Animais, Natureza, Religião, Imaginação, Atividades, Folclore, Números. Cada categoria recebeu uma cor no intuito principal de promover autonomia para as acrianças em idades pré-alfabéticas localizarem e também guardarem os livros. Este Arranjo temático e por Cores foi seguido para organizar os livros nas estantes. A imagem a seguir ilustra a disposição dos livros:



Figura 4 – Estante com livros classificados por temas e cores

Fonte da imagem: Os autores

Os livros também foram classificados a partir de orientações literárias: quanto a Estrutura textual os livros foram classificados enquanto história/crônica, poesia, teatro, clássicos, fábulas e enquanto aos Efeitos os livros foram classificados enquanto Amor, Suspense, Humor, Aventura e Amizade. Além destes procedimentos de classificação, foi feito um processo de indexação das obras pautada em metodologia sugerida por Costa (2008) que incluiu as orientações de S. Ranganathan e da teoria da literatura no escopo das perguntas: o que?, quem?, como?, onde? Todos os itens receberam em média três palavras-chaves livres.

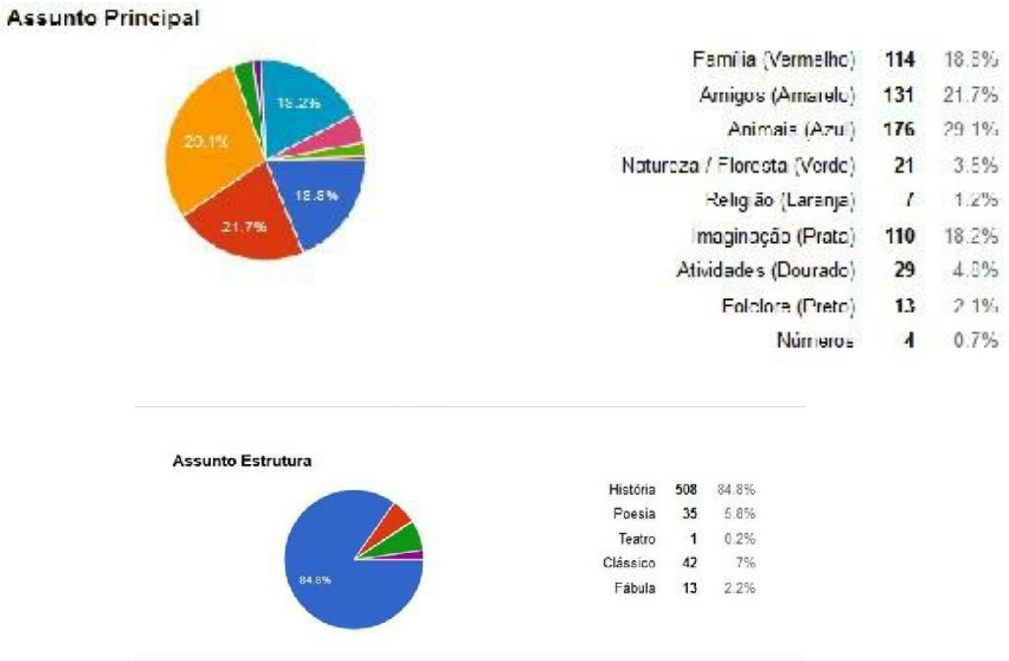
Para cada livro foi feita uma ficha catalográfica manual, que hoje faz parte do catálogo manual da Biblioteca. Os dados catalográficos foram digitados em planilha do Google docs que seguiu os mesmos campos de descrição apresentados na ficha anterior. Todas as indicações do acervo estão on line, e podem ser consultados pelo site da UAC, que agora tem aba específica para a biblioteca, como pode ser observado abaixo. Outras ferramentas para otimizar o processo de busca serão desenvolvidas posteriormente.



Figura 5 – Interface do site da UAC com a criação do link para a Biblioteca

Fonte da imagem: Os autores

Todos os campos cadastrados na descrição física e de conteúdo dos livros são passíveis de recuperação. Com o uso deste recurso on line, foi possível gerar relatórios sobre os principais assuntos do acervo, por exemplo. Além deste instrumento virtual, a Unidade contará com um catálogo manual para consulta e controle de empréstimos, solicitados pela própria equipe gestora da UAC. O uso da ferramenta simples e compartilhadas do Google otimizou substancialmente o processo de registro dos itens e houve grande aceitação por parte dos alunos e professores da UAC para consulta. Este recurso permitiu elaborar as seguintes estatísticas sobre a composição do acervo:



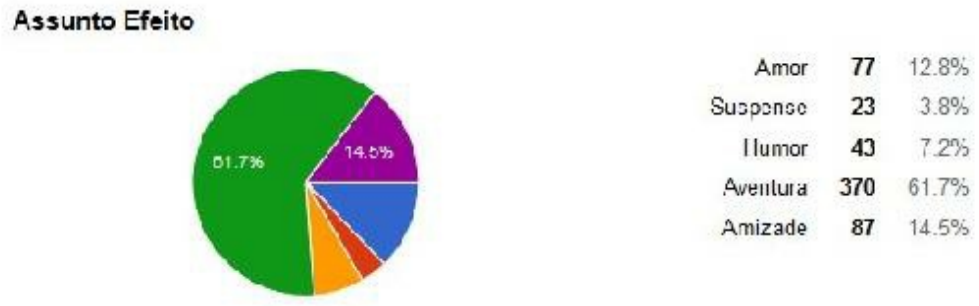
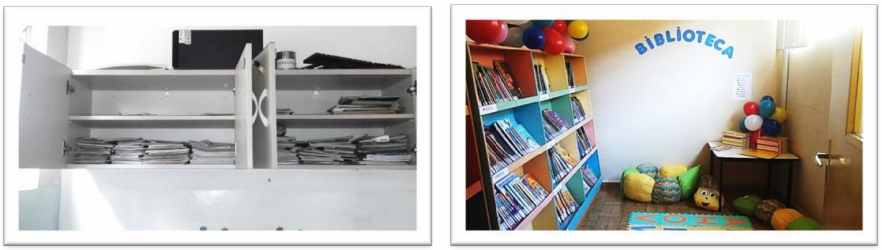


Figura 6 : Dados estatítiscos sobre o acervo bibliográfico da uac 2015.

Fonte: Os autores

Cabe o destaque que a atual direção e coordenação da Unidade em parceria com os professores, mobilizaram esforços para destinar uma sala específica para o ambiente de leitura compartilhado, uma vez que até então, os livros, de modo geral ficavam distribuídos nas salas de aulas de cada professor.

A reestruturação do espaço por ser conferida na sequência de fotos a seguir:



Antes Depois

Fonte: Os autores

4. Conclusão

A principal conclusão que pudemos chegar ao final do desenvolvimento desta atividade de ensino, pesquisa e extensão voltada a pensar e colocar em prática algumas alternativas para organização de acervos nos espaços de leitura em ambientes escolares é a de que o ambiente escolar, incluindo em seu escopo a Biblioteca, deve ser sempre pensado e organizado ponderando-se a necessidade de colocarmos os alunos, suas vidas, seu contexto, suas histórias e trajetórias como ponto de partida de qualquer arranjo institucional. Não de trata de pensar o individual, ao contrário – trata-se de pensar o social, pois é o social que molda o individual. Por isto, acreditamos que qualquer sistema que tenha o intuito de se conectar com este social, e fazer parte do processo de desenvolvimento deste grupo, deve ser também um produto dele e na medida do possível, deverá ser configurado de tal modo, que possa ser dinamicamente alterado, reconstruído e atualizado, tal como são as relações sociais na vida.

OBS. A Proex da UFSCar, a partir da oferta de edital especial para ACIEPES, forneceu apoio financeiro de R$1.000,00 para do desenvolvimento da atividade. O referido recurso foi utilizado para aquisição de almofadas, etiquetas, fichas e outros itens de consumo necessários para a organização da biblioteca.

Referências

Aguiar, V. T. (coord.) (2001). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. São Paulo: Editora Formato.

Augustín-Lacruz, M. C. Fujita, M. S. L.; Terra, A. L. (2014). Linguagens documentais para as bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil. Informação e Sociedade. v. 24, n. 3, 2014.

AVALIAÇÃO das bibliotecas escolares no Brasil (2011). São Paulo: Edições 5M Ltda. 2011. Disponível em: http://www.oei.es/bibliobrasil.pdf. Acesso em Setembro de 2015.

Bernardelli, Laura Lima.; Carvalho, Vanderléia Macena Gonçalves de (2011). A importância da literatura infantil. In: III ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 17-21, out. 2011, Lins. Educação e Pesquisa: a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores. Lins, 2011. 7p. Disponível em: <http:// www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0132.pdf>. Acesso em: 23 ago.2015.

Costa, Luzia Sigoli Fernandes (2008). Uma contribuição da teoria literária para a análise de conteúdo de imagens publicitárias do fim do século XIX e primeira metade do século XX, contemplando aspectos da natureza brasileira. 2008. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103374>. Acesso em setembro de 2015.

Costa, Marta Morais da (2007). Metodologia do ensino da Literatura Infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.

Cuter, J. V (2004). Wittgenstein e a virada Linguística da filosofia. São Paulo: Cultura Marcas, campinas: espaço Cultural CPFL, 2004.

Freire, Paulo (1983). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

Fundação SM Brasil (2011). Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil. São Paulo. Edições SM, 2011.

Oliveira, Marta Khol de (1997). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

Pereira, Maria Suely (2007). A importância da literatura infantil nas séries iniciais. RECE. Campo Largo, v. 6, n. 1, p. 4. Jun.2007. Disponível em:<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/283/189>. Acesso em: 23 ago. 2015

Vygotsky, L. S. (1991). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Wittgenstein, L. (1989). Investigações filosóficas. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores).

Reflexões sobre a modelagem e criação de uma Rede Virtual de Leitores para Bibliotecas Escolares

Carla Floriana Martins

Bibliotecária e Mestranda em Engenharia de Produção UFMG

Raoni Guerra Rajão

PhD, Professor em Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia UFMG

Resumo:

Muito se tem avançado no reconhecimento de que bibliotecas escolares contribuem para uma aprendizagem significativa. A maioria das bibliotecas, apesar de utilizarem variadas ferramentas existentes na WEB, ainda precisam investir muito para a organização de ambientes tecnológicos que sejam vinculados aos dados já disponíveis em seus sistemas de gerenciamento informatizado. O objetivo deste estudo é compartilhar o percurso teórico prático bem como as tensões e negociações sociotécnicas inerentes ao processo de criação de uma Rede Virtual de Leitores vinculada aos dados gerados na própria biblioteca, apresentando alguns resultados estéticos e reflexivos desenvolvidos durante esse trajeto.

Palavras-chave: Rede Virtual de Leitores; Negociação sociotécnica; Competência Informacional; Bibliotecas Escolares.

Abstract:

Much progress has been made towards the recognition that school libraries contribute to a meaningful learning. Most libraries, despite using various existing tools accessible on the Web, still need a large investment in the organization and modeling of technological environments that are linked to the data already available in their computerized management systems. The aim of this study is to share theoretical and practical route as well as to address the tensions and socio-technical negotiations inherent in the process of computational modeling presenting some aesthetic and reflective results during this journey.

Keywords: Readers' virtual network; Information literacy; School library; Socio-technical negotiation.

1. Introdução

O sistema de educação básica brasileiro conta com cerca de 53 milhões de estudantes em sua rede de escolas (tanto públicas como particulares) o qual se tem se revelado portador de uma realidade de ensino diversificada, em desenvolvimento e com baixos índices de proficiência em avaliações de abrangência mundial, tal como o PISA (Programme for International Student Assessment) (INEP, 2015), o qual vem

detectando fragilidades principalmente no que diz respeito às competências de leitura, escrita e níveis de letramento dos estudantes brasileiros, como um todo.

Com o objetivo de promover uma agenda de melhorias, universidades, organizações, pesquisadores e empreendedores têm investido em estudos e metodologias que possam ajudar os jovens a se inserirem melhor no mundo da escrita e da leitura, tornando-os mais autônomos e competentes, aproveitando-se de um estado da arte onde a comunicação e suas tecnologias oferecem ilimitadas oportunidades para a quebra de barreiras geográficas, linguísticas e culturais, numa perspectiva cada vez mais relacional e voltada para o aprendizado.

Pesquisas educacionais demonstram que os estudantes aprendem mais, atingem melhores resultados nos seus trabalhos acadêmicos e aprimoram suas competências quando tem acesso a uma biblioteca escolar com programas educativos bem estruturados, ambientes físicos, digitais e tecnológicos acessíveis, profissionais qualificados, além de acervos diversificados, em suportes variados e relevantes, (Campello, 2012). Os estudantes de hoje não são os mesmos de há 20 anos e alguns passos tem sido dados no que se refere ao reconhecimento de que os bibliotecários escolares possuem vasto arcabouço teórico e técnico para contribuir melhor na aprendizagem de seus estudantes e das comunidades que atendem.

No entanto, as bibliotecas escolares, apesar de utilizarem algumas ferramentas existentes na WEB, ainda engatinham na concretização de espaços virtuais que utilizem os dados já existentes em seus sistemas informatizados em favor dos estudantes, o que acaba por duplicar os esforços dos seus profissionais uma vez que fragmentam seus acessos em inúmeros sítios e ambientes criados para fins educacionais e de pesquisa.

O desenvolvimento de sistemas de informação baseados em computador envolve, necessariamente, a realização de uma série de suposições implícitas e explícitas, e a modelagem de um sistema para bibliotecas escolares não foge a essa regra. Principalmente pelo fato de atender a grupos específicos de usuários e pessoas. As comunidades On-line, mais que um fenômeno tecnológico são um fenômeno sociológico e conhecer seu funcionamento requer uma grande atenção por parte dos atores envolvidos no processo. Transpondo isto para a questão das bibliotecas escolares, percebemos oportunidades, tanto de interações no ambiente físico quanto nos ambientes virtuais que estão inseridas e vislumbramos o nascimento de variadas experiências e saberes que podem contribuir com a prática profissional nas bibliotecas, nos demais ambientes da escola e, também, fora dela.

O objetivo desse estudo é partilhar com o grupo de bibliotecários escolares e interessados a metodologia utilizada para estabelecer requisitos de criação de uma Rede Virtual de Leitores, vinculado a um software de gerenciamento de bibliotecas, o i10 Bibliotecas, bem como suas tensões, a partir das características dialógicas, sociais e culturais do compromisso com a informação, aprendizagem, letramento, fomento à leitura e o desenvolvimento de competências, já inerentes à missão da biblioteca escolar. O artigo pretende ainda, apresentar alguns resultados obtidos a partir da utilização de uma modelagem que busca atender às peculiaridades do leitor/interagente frente a um mundo em constante mudança. CIBES - Congresso Ibero-Americano de bibliotecas escolares : anais. Marília, 2015.

2. Aprendizagem e conhecimento

Vivemos momentos paradoxais e confusos do ponto de vista da aprendizagem. Por um lado, há cada vez mais pessoas com dificuldades para aprender aquilo que a sociedade exige delas, sendo que, na escola, isso às vezes é interpretado como fracasso no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, as pessoas têm aprendido tantas coisas ao mesmo tempo, que podemos caracterizá-la como uma sociedade da aprendizagem (Pozo, 2001).

As demandas crescentes de aprendizagem ocorrem no contexto de uma suposta sociedade que não apenas exige que as pessoas saibam cada vez mais coisas, mas que elas aprendam de outra maneira, utilizando novos instrumentos e estruturas, em uma nova cultura de aprendizagem. Instruir-se se tornou uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico do sujeito em uma sociedade na qual aprender constitui não apenas uma exigência social crescente, mas que também nos leva ao paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender.

Assim, acompanhar estudos contemporâneos é fundamental para se criar espaços instrucionais que respondam às demandas vigentes, tornando imperativo desenvolver, aprofundar e, em última análise, interferir para transformar, de forma responsável e cidadã a sociedade da qual fazemos parte. A forma tradicional de transformação de dados em conhecimento já não é mais suficiente para atender às dinâmicas sociais de aprendizagem. Entendemos que a formação de competências leitoras como parâmetros básicos para a inserção efetiva do sujeito nesta nova forma de conceber a sociedade da informação pode ser um bom ponto de partida para a contribuição do bibliotecário e das bibliotecas escolares nesse processo.

2.1. Inserção, acompanhamento e avaliação de programas de Competência e Alfabetização informacional em escolas

A invenção da imprensa tornou possível a criação de novas formas de ler, as quais, sem dúvida, mudaram a cultura da aprendizagem, (Pozo, 2001). Os novos suportes de leitura estão criando uma cultura da aprendizagem que a escola não pode ignorar e as bibliotecas devem ser protagonistas na inserção desses suportes em seus ambientes informacionais.

As tecnologias da informação estão criando diferentes formas de distribuir socialmente o conhecimento, que estamos apenas começando a vislumbrar, mas que, seguramente, tornam necessárias formas de alfabetização alternativas (literária, gráfica, informática, científica, entre outras), (Pozo, 2001).

A socialização do conhecimento tornou os saberes muito mais acessíveis ao tornar mais horizontal e menos seletivas a produção e o acesso a eles. No entanto, para dialogar com esse conhecimento e não se deixar invadir ou inundar por tal fluxo informativo, são exigidas, CIBES - Congresso Ibero-Americano de bibliotecas escolares : anais. Marília, 2015.

por parte do leitor, cada vez mais competências cognitivas. É preciso considerar, também, que a construção do próprio olhar ou da leitura crítica de uma informação, às vezes desorganizada e difusa, requer do leitor novas competências adaptativas e de autonomia tanto leitoras como tecnológicas. Dando forma a um novo perfil de usuário, que não apenas utiliza de forma passiva a informação ou leitura, mas também interage com ela, o qual, a partir de agora, denominaremos Interagente: aquele que interage, o que há interação, de acordo com Geiger (2014).

Um dos objetivos da educação, para atender às exigências da sociedade moderna, deve ser o de fomentar, nos estudantes, capacidades de gestão do conhecimento e de gestão metacognitiva para além da aquisição de conhecimentos pontuais. Esse é um dos meios de ajudá-los a enfrentar as tarefas e os desafios que os aguardam, o que requer modificar, também, a forma de atuar dos educadores, bibliotecários e da sociedade como um todo.

Para atender a esse cenário, os bibliotecários e profissionais da informação possuem à sua disposição inúmeras pesquisas e relatos de experiência que propõe a intervenção em bibliotecas a partir das evidencias de melhorias onde estudos sobre temas, tais como Competência, Alfabetização e Letramento informacional, podem contribuir para os que desejam promover ações de desenvolvimento a estudantes que participam de programas cujo escopo inclua a utilização de conceitos e técnicas advindas dessas pesquisas, estimulando, assim, a formação de interagentes mais engajados e autônomos no uso da informação.

Nesse contexto, Marzal, Días & Calzada (2012), trazem em seus textos recomendações em que oferecer acesso a ferramentas que englobem estratégias de alfabetização informacional para instituições educacionais devem ser consideradas uma forma de os bibliotecários e bibliotecas escolares cooperarem com o avanço e melhor uso da biblioteca nas escolas. Corroborando com esses autores, Gasque (2012) propõe o uso do pensamento reflexivo para o uso e busca da informação como contribuição para a melhoria da aprendizagem e Caneglian, Santos & Casarin (2010), explicitam a importância em se avaliar evidencias de consolidação de programas de competência em informação para docentes e discentes a partir do acompanhamento das evoluções dos estudantes afetados por esses programas. Todos com o objetivo de contribuir com conceitos, ações e propostas de avanços que possam trazer transformações significativas e uma agenda de mudanças para as escolas de biblioteconomia e ciência da informação e escolas de educação básica a partir de modelos testados e propostos.

Por esse motivo, consideramos imprescindível a inserção, acompanhamento e avaliação de programas de Competência e Alfabetização informacional em escolas visando atingir um ponto ótimo de cooperação da Biblioteca Escolar com o desenvolvimento pessoal, cultural e escolar do estudante. CIBES - Congresso Ibero-Americano de bibliotecas escolares : anais. Marília, 2015.

2.2. Bibliotecas como espaços formais de leitura

Há leitura onde há material letrado, porém, socialmente existem espaços, sendo os mais conhecidos as bibliotecas, organizados especificadamente com o objetivo de reunir informações e documentos que atendam à demanda da sociedade por informações e entretenimento.

Como fazemos parte de um mundo letrado, e, partindo do princípio que nenhum espaço formal de leitura é capaz de reunir todo o conhecimento registrado da humanidade, nos deparamos com variadas configurações sejam elas físicas ou virtuais, com objetivos, conceitos e organizações específicas que, de certa forma, exigem do seu usuário/interagente um conhecimento prévio e tácito de como se portar em ambientes onde a informação está arranjada seguindo-se padrões formais de organização.

No que se refere à formação e fidelização de leitores, podemos inferir que os locais formais de leitura devem ser repletos de significado, principalmente no que diz respeito à sua estrutura física, tecnológica, acervo e serviços que oferece. Lembrando que, muito além da constituição física/virtual deste espaço, temos como proposta a formação de leitores que saibam usar de forma plena os recursos informacionais disponíveis na sociedade, independente do suporte que estejam inseridos.

Existem vários modelos de ambientes de leitura no mundo, a maioria seguindo, ainda, um formato fragmentado e cartesiano de organização. É importante garantir espaços onde crianças, jovens e adultos se reconheçam social e culturalmente e onde se estabeleçam vínculos com as cores, organização, ambientação, tecnologias, mediadores e demais elementos necessários à manutenção de um bom ambiente de leitura e exercício da cidadania. Entendemos que essas novas configurações devem emergir para trazer à tona os reflexos necessários ao exercício da leitura como pratica social e cultural desses atores.

2.3. Redes Sociais Virtuais

“Redes Sociais” é um termo já relativamente incorporado ao mundo tecnológico e diz respeito à forma como pessoas e grupos se organizam em torno de interesses, valores e objetivos comuns de forma geralmente horizontal e não hierarquizada, (Lèvy, 2002). Redes são organizações sociais e são seus relacionamentos internos e sua dinâmica de atuação que definirão sua composição e os tipos de relações que dela emergem.

Com o advento da internet, foi possível perceber a intensificação e maior visibilidade das Redes Sociais que ampliaram o uso de meios e ferramentas Virtuais, mantendo sua mesma concepção existencial, porém, utilizando mais ambientes tecnológicos para seu desenvolvimento.

Como afirma Lévy (2002), as comunidades virtuais promovem um novo arranjo da sociedade. Essa nova forma é rizomática, temporária, desprendida de tempo e espaço, voltada mais para a cooperação e trocas focais do que na permanência de laços e relacionamentos, não considerando isso, porém, nem positivo nem negativo para as novas configurações sociais. Somente diferente, (Lèvy, 2002). Nesse contexto, qualquer esforço para criar metodologias que beneficiem propostas de espaços cooperativos de informação, são importantes para dar corpo e dinâmica a esses estudos.

3. Metodologia de planejamento e modelagem de um software de bibliotecas com rede virtual de leitores

3.1. As bibliotecas no contexto tecnológico

As bibliotecas são organizações milenares. Ao longo dos anos e desde sua concepção primeira (organizar e disponibilizar o conhecimento socialmente registrado), elas acompanham, inexoravelmente, as

evoluções ocorridas com as transformações dos suportes de informações e suas tecnologias.

Assim, das tábuas e pedras talhadas, ao pergaminho e dos textos escritos manualmente à expansão de textos e mídias em suportes digitais, temos um vasto caminho percorrido, incluindo, aí, seu papel de vanguarda no tratamento da informação relativo a tais registros. Estamos vivenciando uma nova era de acesso, compartilhamento e produção do conhecimento, que vem rompendo com as formas tradicionais de uso da informação interferindo nas culturas, economia, organização e formas de trabalho que a sociedades era, então, habituada.

Nesse sentido, a WEB e suas funcionalidades de interação com os espaços tradicionais de informação, passam a oferecer um desafio possível para a biblioteca escolar, onde criar ambientes que simulem a realidade tradicional e evolutiva desses espaços pode ser uma das estratégias pensáveis para unir os conhecimentos já adquiridos socialmente às atuais premissas de aprendizagem e leitura em rede.

3.2. Estudos para planejamento de uma Rede Virtual de Leitores para Bibliotecas Escolares

Lemos (1997), confronta a navegação na Web com uma peregrinação na cidade. De acordo com autor, ler e escrever é interagir, criar trajetos próprios, deixar marcas, reorganizar ambientes criando memórias e narrativas pessoais, assim como ocorre com os hipertextos, em seu contexto tecnológico. Para ele, "tanto a cidade como os hipertextos são (des)organizados de forma a promover uma marca (escrita) não-linear, indexada a associações de ideias e conceitos. Aqui o mapa não é o território".

Esta metáfora da caminhada pode ser incorporada às perspectivas de acompanhamento aos avanços sociais e tecnológicos em bibliotecas e, mais ainda, em bibliotecas escolares, uma vez que seu público, jovem e nativo tecnológico, representa para os grupos profissionais que os atendem, uma demanda dinâmica e sempre à frente das perspectivas educacionais vigentes.

Para o caso das bibliotecas escolares, esse usuário já pode ser considerado um utilizador competente de tecnologias e ferramentas aplicáveis à internet, lembrando que, de acordo com Campello (2012), apesar de esses estudantes possuírem domínio de utilização das ferramentas disponíveis em ambientes virtuais, eles ainda tem dificuldades no momento de busca e seleção de informações confiáveis na internet, sendo essa uma lacuna relativa às competências informacionais desejáveis ao aprendizado desses estudantes bem como sua aplicação ao longo da vida.

Mazzoni (2005), em um artigo sobre análise de redes sociais e sua contribuição para a construção de conhecimentos, avalia as relações acontecidas em ambientes com grupos organizados na rede tanto do ponto de vista do caráter colaborativo, como do ponto de vista dos seus participantes e suas singularidades. Em seu texto, o autor utiliza de metodologias qualitativas e quantitativas para inferir que pessoas em ambiente virtuais, em grupos ou comunidades as quais os objetivos são o aprendizado, conseguem chegar de forma gradativa, e em grupo, na chamada zona de desenvolvimento proximal, conceituada por Piaget (1971) a qual permite um avanço progressivo nas formas como a pessoa aprende e como adquire mais conhecimentos. Nesse sentido, o autor entende como positivas as oportunidades de interação desses ambientes e reconhece a construção colaborativa do conhecimento entre os atores envolvidos nas interações e nas ações da comunidade de forma indireta.

Entendendo a perspectiva de Mazzoni (2005) avançamos na especulação que a modelagem e criação de uma Rede Virtual de Leitores pode contribuir com o fomento da leitura e melhora das habilidades de escrita de seus participantes, além de outras, e não menos importantes colaborações, tais como a socialização, a instrumentalização tecnológica e a atenção à cidadania em ambientes considerados "de fronteira".

3.3. Rede Virtual de Leitores – desenvolvimento do i10 Biblioteca

O i10 biblioteca é um sistema de catalogação cooperativa que segue padrões nacionais e internacionais de interoperabilidade, sendo os principais NBR 6023, ISO 639, MARC 21, AACR2, entre outros. Além dessas funcionalidades padrões, o i10 Biblioteca traz a junção das já conhecidas facilidades técnico

administrativas dos sistemas de gerenciamento de acervos e bibliotecas, às funções tecnológico/culturais/pedagógicas que incluem, num só sistema, as ferramentas de Biblioteca Digital e Ambiente Virtual para trocas e interações, de forma parametrizável.

A modelagem do i10 biblioteca teve como objetivo oferecer à comunidade escolar brasileira um Software Educacional para Gerenciamento de Redes de Leitores em Bibliotecas Físicas e Eletrônicas. Sua metodologia de modelagem está inserida nas premissas cognitivas sobre aprendizagem e leitura unidas ao conceito que redes são sistemas homogêneos, sem hierarquias, descentralizados e mediadores na produção/transformação da informação em conhecimento de forma não linear (Martinho, 2006).

A proposta de criação de uma modelagem multifunção, que abarcasse as necessidades administrativo/técnico/biblioteconômica e pedagógica do software a uma metodologia inovadora e contemporânea, aplicável à educação brasileira, veio de encontro ao momento em que o país reflete resultados e índices educacionais nacionais e internacionais os quais apontam para a necessidade de maiores investimentos nas áreas de linguagem, códigos e suas tecnologias. Investimentos esses que refletirão, certamente, nas formas como hoje são planejadas, selecionadas e disponibilizadas as informações acadêmico-literárias aos estudantes/interagentes e como esses recursos investidos são utilizados por bibliotecários, professores, educadores e estudantes na busca pela proficiência e excelência leitora.

É considerada função da biblioteca, seja ela física ou virtual, organizar as informações de forma a oferecer os saberes produzidos socialmente de forma ética e democrática. É função da escola, seja ela pública, privada, física ou virtual, oferecer aos seus estudantes o instrumental necessário para que esses transitem no mundo informacional de forma a mediar a aquisição e consolidação de conhecimentos que serão importantes a estes atores ao longo da vida.

O i10, a partir de seus resultados mensuráveis foi uma ferramenta criada com o propósito de unir, de forma educacional, administrativa, biblioteconômica e tecnológica os instrumentos e suportes necessários para o aproveitamento pedagógico dos investimentos em acervos físicos e virtuais feitos pelas escolas, comunidades e organizações públicas e privadas como um todo. Daí a necessidade de trazer em seu modelo estético formas do interagente se relacionar com a informação em parceria com a gestão da biblioteca e também entre si de forma lúdica e cooperativa.

A Rede Social de Leitores, modelada para a interação dos usuários de um grupo educacional, comunitário ou de sistema de bibliotecas, pretende atingir, a partir das propostas de aprendizagem e via ambientes virtuais, o maior número de pessoas que estejam interessadas nas dinâmicas de leitura acontecidas em seus grupos acadêmicos ou fora deles.

Cukierman, Teixeira & Prikladnicki, (2007), afirmam que para obter sucesso em uma modelagem, são importantes negociações sociotécnicas entre o Engenheiro de Software, ES, e os grupos envolvidos na escrita do sistema, a fim de se chegar a um resultado o mais próximo do desejado possível. De acordo com os autores,

> “O desenvolvimento de sistemas de software parece envolto em uma "ortodoxia técnica", e, portanto, visto apenas como um processo “técnico”, a ser realizado por especialistas. Todavia, o esforço necessário para o desenvolvimento desses sistemas apresenta problemas e desafios de complexidade muito além da técnica, ou seja, que exige a intervenção de saberes diferenciados, oriundos de outras áreas do conhecimento. Por essa razão, a comunidade de ES não pode deixar de se “contaminar" pelas contribuições das ciências humanas e sociais. Felizmente, muitos pesquisadores têm percebido que a tecnologia da informação também é inevitavelmente social e, com isso, têm tentado focalizar a ES como um problema concomitantemente de complexidade social”

Assim, para proceder com a modelagem, de um sistema que pretende atingir um grupo social específico (utilizadores de bibliotecas escolares) foram necessárias diversas discussões e negociações com os grupos envolvidos na escrita do sistema, visando uma construção coletiva do software que garantisse a melhoria da proficiência leitora, escritora e socializadora, do recebedor e utilizador das informações e dados a ele direcionados, o interagente, em ambientes virtuais.

Vale ressaltar, que decisões e negociações vindas de grupos profissionais diferentes acabam por acarretar tensões que devem ser administradas ao logo do processo, e, que uma modelagem feita a várias mãos se esbarra, em diversos momentos, em situações de desacordos e divergências, o que não impossibilitou o andamento do trabalho e amadureceu o grupo em seu papel de equipe. Esse percurso nos deu como expectativa que as reflexões nascidas a partir desse percurso possam servir para estudos mais aprofundados sobre o impacto que uma modelagem nessa perspectiva pode ter em um "modelador" e também em um usuário do "mundo real" e até onde o usuário modela seu próprio ambiente ou é modelado por ele.

3.4. "Configurando" o usuário

Apesar da consciência que Bibliotecas são espaços organizados a partir de modelos e que esses não são capazes de refletir a realidade, bem como suas arquiteturas objetivas e subjetivas, entendemos que os ambientes que as abrigam devem ser estudados para que o espaço físico ou virtual onde elas estejam inseridas atenda, o melhor possível, a seus objetivos.

Ao propor requisitos para a criação de um ambiente de Rede Virtual de Leitores que utilizasse os dados de um software para bibliotecas já existente, esbarramos em uma questão muito comum às áreas de desenvolvimento de softwares e engenharia de usabilidade, que é a criação de produtos para clientes que, mesmo sabendo o que querem, não sabem, como ou o que necessariamente seria a construção desse produto e quais vantagens ele poderia ter frente a um fazer já estabelecido.

Paralelamente a essas considerações, percebemos que as metodologias utilizadas para criação desses ambientes, por vezes desconsideram as informações relativas aos contextos de uso dos produtos, como, por exemplo, informações conceituais prévias relativas aos cenários de uso do produto, pré-testes com usuários/clientes diretos do produto, entre outros, acabando por criar e testar artefatos para usuários abstratos, subjetivos, modelares e, no geral, em situação de simulação, o que acaba por fragilizar as possibilidades de resultados mais efetivos ou, minimamente, acabam por colocar em xeque os resultados esperados. Algumas pesquisas de avaliação de softwares abonam essa opção por simuladores de usuários com a justificativa de que um avaliador experiente consegue se colocar no lugar do usuário de forma suficiente a trazer os elementos básicos para a construção de sistemas, porém, pesquisas contemporâneas (Cukierman e tal, 2007), propõem novas formas de evolução de produção de softwares que contribuíram de forma mais aproximada com a proposta metodológica desse trabalho.

Assim, a arquitetura dessa Rede Virtual de Leitores partiu da premissa e metodologia de negociação sociotécnica para a engenharia de softwares, onde as proposições técnicas e sociais são consideradas durante o percurso de desenvolvimento do produto diminuindo os riscos de construir a partir de simulações e premissas que podem acabar por forçar o interagente a utilizar o sistema da forma como foi concebido apenas pelo ponto de vista do desenvolvedor, instituindo, então, um tipo de "configuração" de usuário, situação que tivemos o cuidado de evitar.

Para nos embasar na proposta que mais abarca o desejo de abrangência das demandas e necessidades dos usuários no momento da modelagem do sistema, utilizamos também os conceitos trazidos por Nardi & O´Day (1999) no documento "A ecologia da informação" onde as autoras definem o tema como uma densa rede de inter-relações entre componentes, valores, pessoas e suas práticas em um contexto, no qual a centralidade das tramas não está na tecnologia, e sim na atividade humana, sem perder a interação entre os atores e as tecnologias. Para as autoras, dentro de uma perspectiva sistêmica, o conceito de comunidade dá lugar ao conceito de diversidade, progressão e localidade. Essa perspectiva nos apoiou na decisão da escrita de requisitos que, mesmo ligados a conceitos extremamente herméticos do ponto de vista das técnicas biblioteconômicas, abarcassem os variados papéis que os Interagentes foco (estudantes, bibliotecários,

professores, comunidade) tinham no processo e quais as metodologias/escolhas necessárias favoreceriam a compreensão do movimento do ambiente de Rede Virtual de Leitores (Cap. 3.2). Proposta, onde, celeridades humanas, recursos e tecnologias se integram e coevoluem.

Dessa forma, e a partir dos preceitos acima, foram designados conceitos e requisitos para a criação de um software de bibliotecas com rede virtual de leitores, o qual foi produzido seguindo metodologias contemporâneas de desenvolvimento de software. Foram também consideradas para a modelagem, a importância em se criar espaços onde bibliotecários e educadores possam exercer as variadas possibilidades de formar e consolidar a biblioteconomia moderna, a qual, a partir da instrumentalização de estudos e aplicação dos conceitos, tais como os de Competência e Alfabetização Informacional, possa apoiar a continuidade da proposta, com futuras avaliações e acompanhamento do impacto no uso e no modo como a Rede Virtual de Leitores será pensada e recebida para casos de maiores escalas, maior numero de instancias instaladas e aumento do número de usuários/interagentes.

4. Reflexões finais e resultados estéticos

4.1. Rede Virtual de Leitores: reflexões finais

De acordo com Pidd (2003), "um modelo sempre será uma simplificação e uma representação aproximada de algum aspecto da realidade". Ao modelarmos um ambiente virtual de biblioteca focado na leitura e escrita, com o objetivo de atender a um crescente numero de pessoas que se sentem à vontade para interagir socialmente em ambientes tecnológicos, nos deparamos com uma nova configuração de socialização e sociabilidade, que emerge nos espaços de cidadania no Brasil e no mundo. Prever que espaços antes vistos de forma bastante tradicionais, como os da biblioteca, deveriam inserir-se com mais propriedade e autonomia nesses contextos já seria, por si só, a constatação que esses ambientes aderiram à tendência em transferir espaços ditos "reais" para sua representação modelar.

Apesar de não ser este um estudo aprofundado, a partir dos conceitos supracitados, pudemos refletir sobre um apontamento fundamental para ponderações onde, qualquer pretensão de construção de um ambiente, que atenda com informações de dinâmicas reais ou virtuais ao funcionamento e interações que possam advir dessa construção/modelagem, acaba por agrupar o objetivo e as informações reais como complementos subjetivos.

Nesse sentido, e a titulo de reflexão, é possível inferir que o desenvolvimento tecnológico deste espaço virtual de leitores, apesar de com objetivos bem claros referentes à melhoria da aprendizagem de seus utilizadores, depende, e muito, das qualidades e expertises de um grupo multidisciplinar e dos resultados estéticos que apresenta (Cap. 3.2) por ser dirigido, principalmente, a um público jovem e nativo virtual.

Quanto maior a distância entre o natural e o real, maior é o nível de subjetividade, e, por mais que consigamos colocar em dados tais representações, serão as pessoas que as operam e alimentam com informações, serviços e uso, que farão a diferença na forma como esse produto ou objeto será interpretado. Acreditamos ser importante o acompanhamento de produções que incidam sobre as novas tendências do tema Competência e Alfabetização Informacional e também de estudos sobre o comportamento das infâncias e juventudes, com o objetivo de dar um novo viés para uma leitura concêntrica de qualquer tema educacional, incluindo, nesse escopo, o objeto leitura em seus espaçostempos educativos, seja esta oferecida em ambientes físicos ou virtuais de armazenamento e disponibilização da informação e do conhecimento.

4.2. Rede Virtual de Leitores: resultados estéticos e conceituais

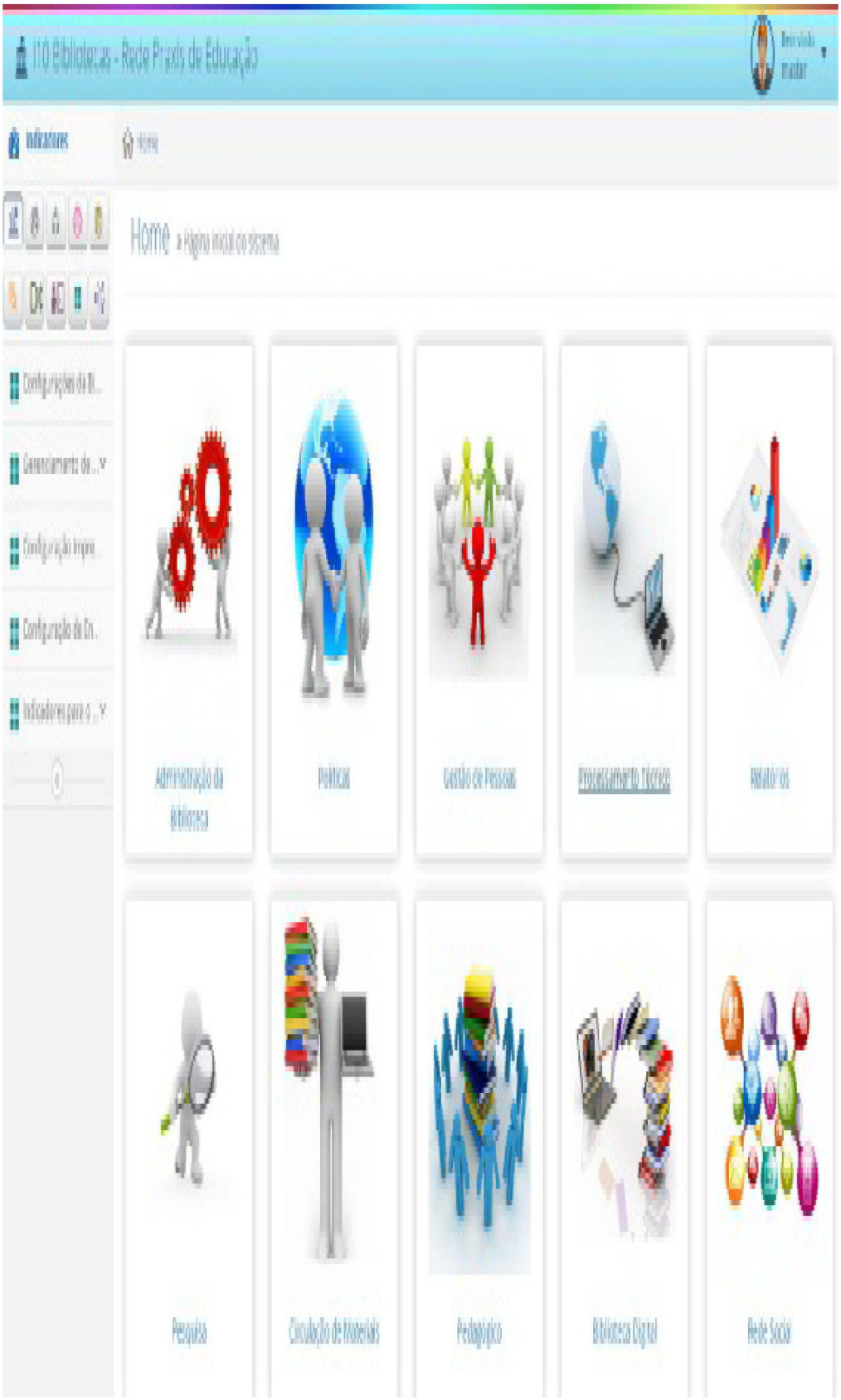


Figura 1: Pagina administrativa do i10 Biblioteca

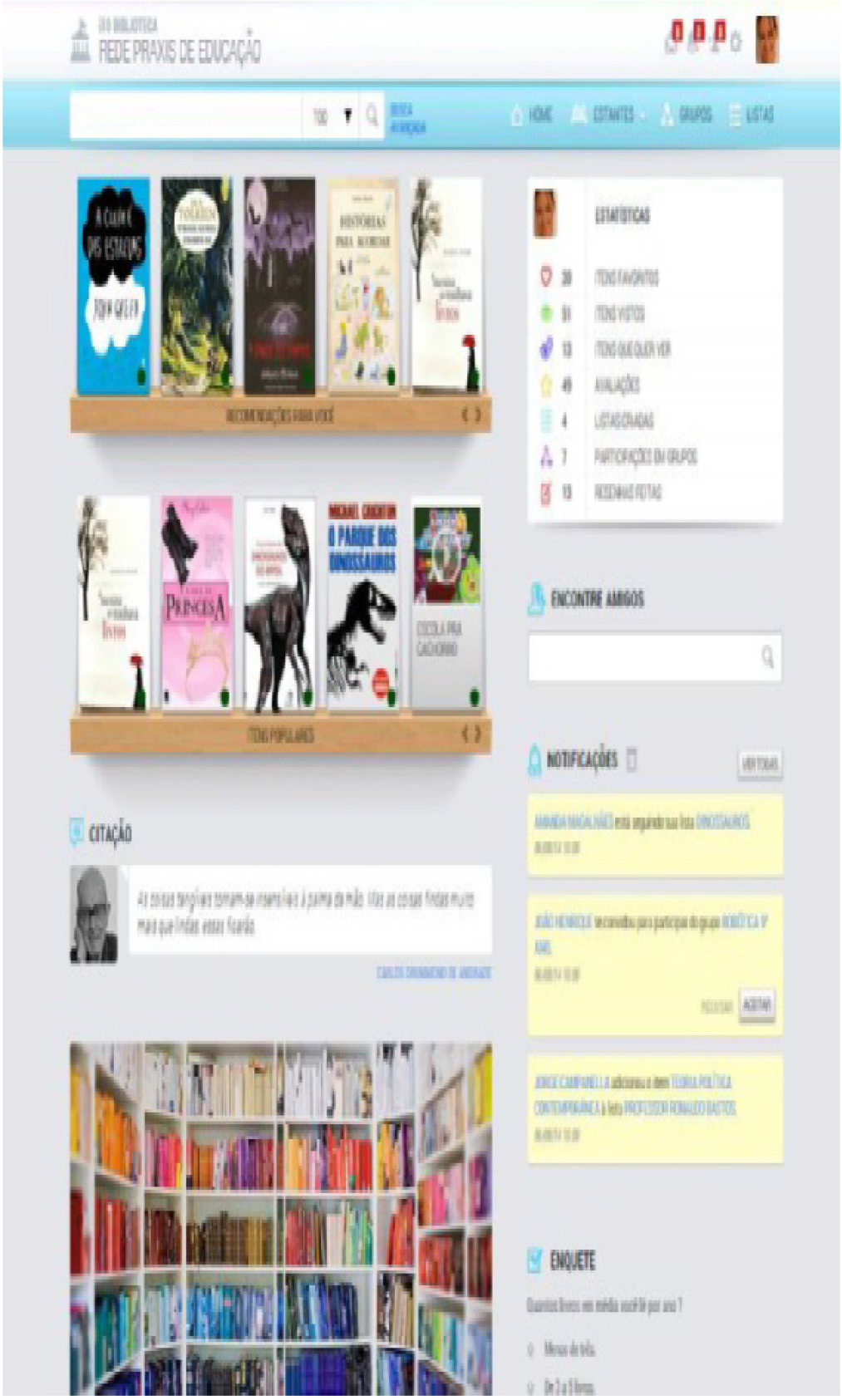


Figura 2: área estudante do i10 Biblioteca

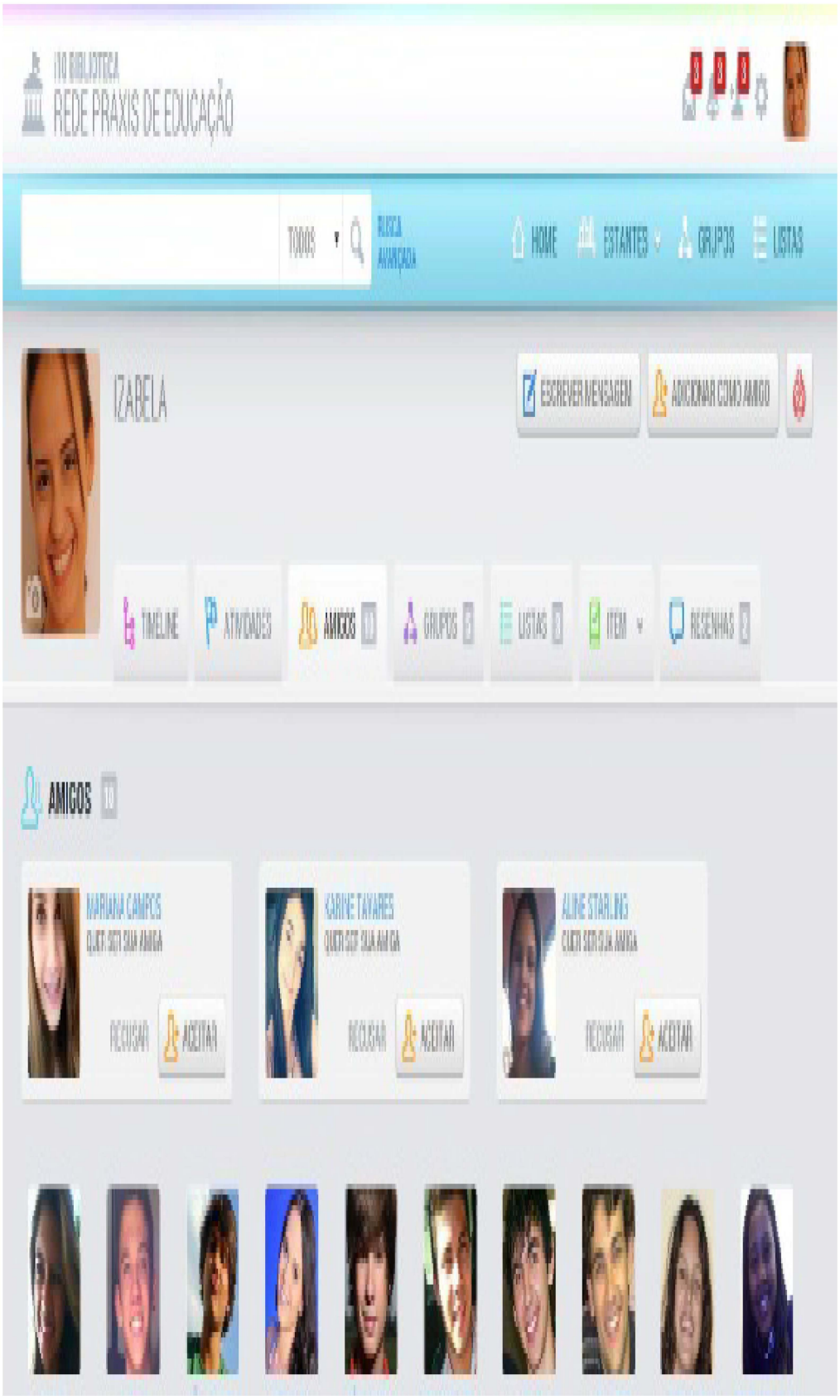


Figura 3: área do estudante do i10 Biblioteca

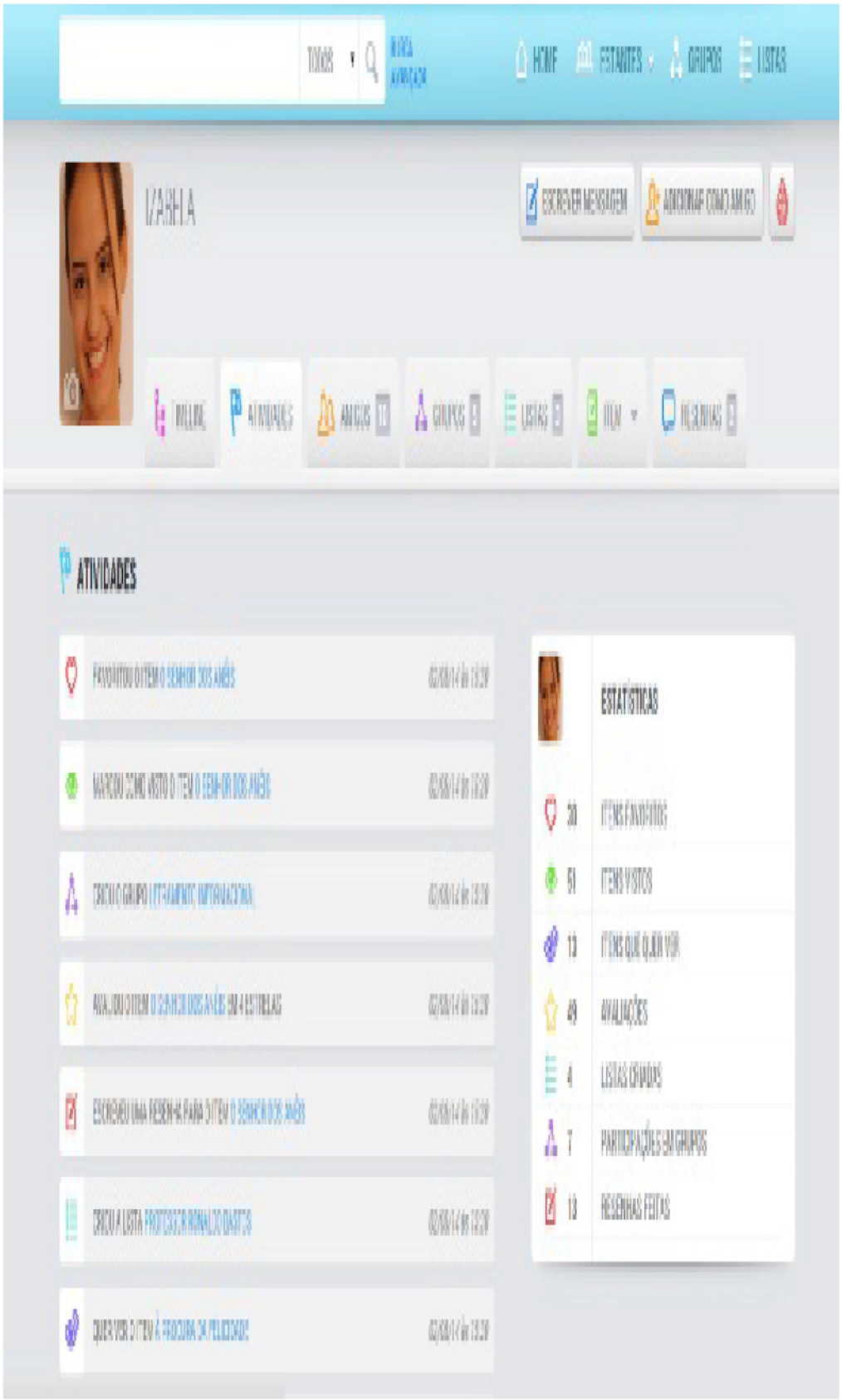


Figura 4: área estudante i10 Biblioteca

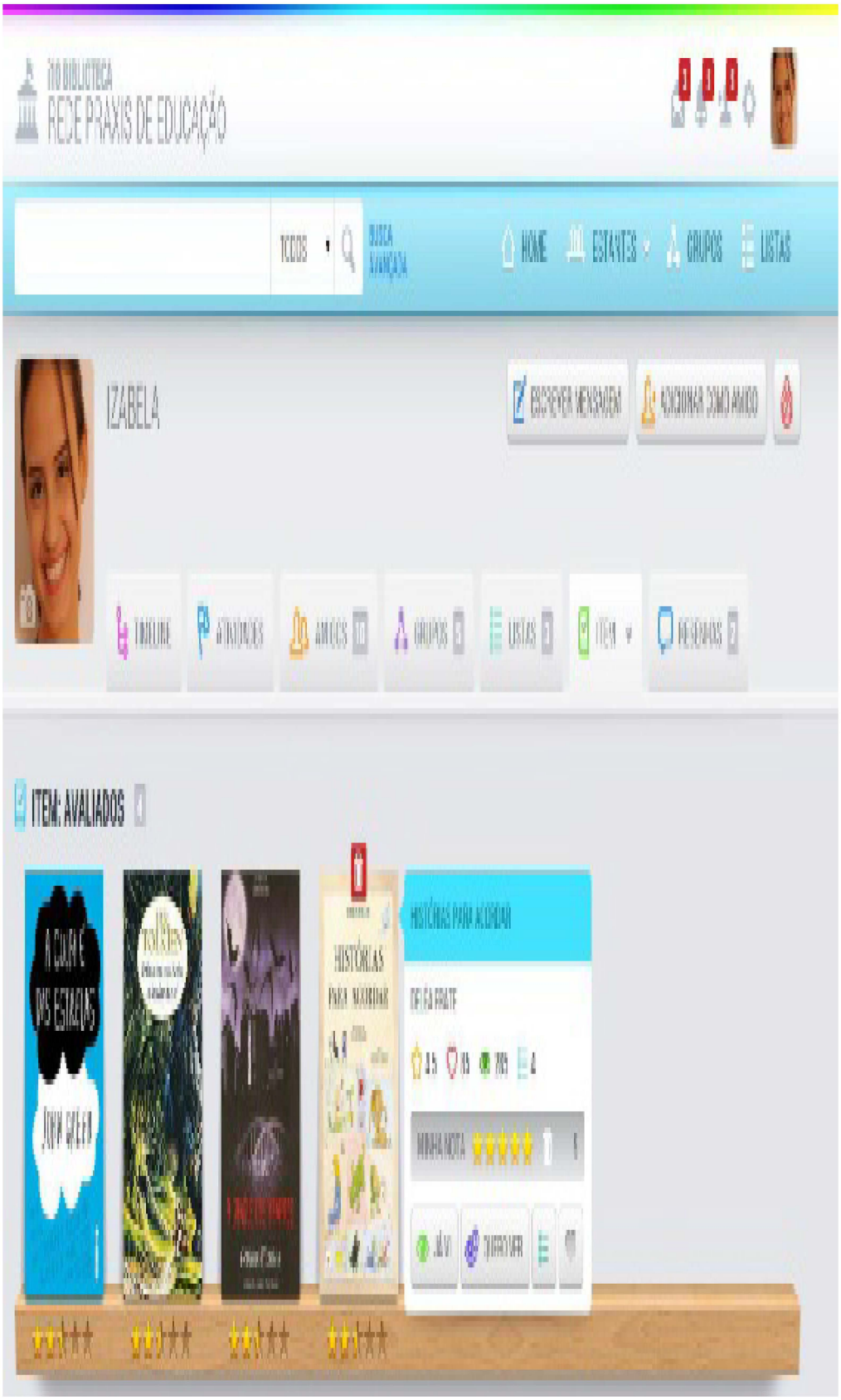


Figura 5: área estudante i10 Biblioteca



Figura 6: área do estudante i10 Biblioteca

Referências

Campello, B. (2012). Biblioteca Escolar: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica.

Caneglian, A. L. O., Santos C. A. & Casarin, H. C. S. (2010). Competência em informação e sua avaliação. In: VALENTIM, Marta (Org.). Gestão, mediação e uso da informação. (2010) São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 255-275. Disponível em: <https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/gesteomediaceoeusodainformaceo.pdf >. Acesso em: 12 jul. 2015.

Cukierman, H., Teixieira, C.A.N., Prikladnicki, R. (2007). Um Olhar Sociotécnico sobre a Engenharia de Software. In: RITA – Revista de Informática Teórica e Aplicada, vol 14, no. 2., 2007. (disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rita/article/view/rita_v14_n2_p199-219>. Acesso em 20 de set. 2015).

Gasque, K. C. G. D. (2012). Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

Geiger, P. Dicionário Aulete Digital. Disponível em <http://www.aulete.com.br/interagente>. Acesso em: 10 out. 2015.

INEP. O que é o Pisa?. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> A. Acesso em 18 de setembro de 2015.

Lemos, A. (1997). As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço. In: Textos, n. 36, FACOM/UFBa.

Lèvy, P. (2002). As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Marzal, M. A., Días, M. J.& Calzada, J. (2012). Un modelo y un método para la transformación de la biblioteca escolar en centro de recursos de enseñanza y aprendizaje. TransInformação, Campinas, v. 24, n. 3, p. 165-178, set./dez.

Martinho, C. (2006). Redes - uma introdução às dinamicas da conectividade e da auto organização. São Paulo. WWF. Disponivel em <http://www.wwf.org.br/informacoes/bliblioteca/?3960> Acesso em: 12 de set. 2015.

Mazzoni, E. (2005). La Social Network Analysis a supportodelle interazioni nelle comunità virtuali per la costruzione di conoscenza. 2005. Disponivel em <https://www.academia.edu/794297/La_Social_Network_Analysis_a_supporto_delle_interazioni_nelle_comunit% Acessado em 12 de set. 2015.

Nardi, B. A. & O´Day, V. L. (1999).Information Ecologies: usingTechnology with heart. Disponivel em <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/672/582>. Acessado em: 20 de agosto de 2015.

Piaget, J. (1971). Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1971.

Pidd, M. (2003). Tools forThinking: Modelling in Management Science. London: Wiley

Pozo, J.I. (2001). Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata, 2001.

Biblioteca escolar: espaço de formação leitora?

Silvana Ferreira de Souza Balsan

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação

UNESP –Campus de Presidente Prudente/SP

silvana.educar@bol.com.br

Renata Junqueira de Souza

Livre docente em Metodologia da Língua Portuguesa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP

recellij@gmail.com

Resumo:

Nos últimos anos tem se discutido muito sobre o ensino de leitura e o papel da biblioteca escolar e sua influência no processo de formação leitora dos discentes, assim sendo, gostaríamos de contribuir com essa reflexão por meio da discussão sobre o espaço da biblioteca escolar na formação de leitores e a importância da mediação do educador ao articular situações de ensino e aprendizagem que complementem as práticas ofertadas neste ambiente. O texto é um desdobramento da pesquisa que esta ocorrendo, visando desenvolver a compreensão leitora dos alunos proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa através das estratégias de leitura iniciada em 2014. Em relação à metodologia optamos pelo estudo de caso com procedimentos da Etnografia, como entrevista e o processo de documentação direta através da observação dos alunos nos momentos de intervenção das práticas educativas de leitura propostas pelo pesquisador, além da Pesquisa Bibliográfica na qual relacionamos obras de literatura e leitura que compõem o aporte teórico que fundamenta o documento. O presente escrito versa sobre um recorte de uma pesquisa de doutoramento em desenvolvimento por nós e enfoca o processo de formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental I, mais especificamente dos discentes do 4º Ano na escola "João Vendramini", no período matutino, da Rede Pública Municipal de Ensino de Dracena/SP, com o intuito de discutir sobre o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes através da elaboração de propostas multifacetadas de formação leitora que reflitam sobre diferentes proposituras de leitura, visando discutir sobre a biblioteca e o desenvolvimento leitor das crianças. Apresentamos na primeira parte deste artigo as concepções de leitura que orientam nossos trabalhos através do aporte teórico pautado nos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva (2002, 2003), Teresa Colomer e Anna Camps (2002); Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) e Souza e Girotto (2009), e um debate sobre os possíveis equívocos relativos ao uso da biblioteca e em um segundo momento e algumas propostas complementares de uso da mesma. Ressalta-se então, a partir de nossas observações

que desvela-se na escola, de acordo com Souza e Girotto (2009) o descompasso entre os discursos escolarizados que disseminam a importância do ato de ler e as ações de práticas escassas e tradicionais de aprendizados de leitura, uma vez que, ainda na maioria das vezes, o responsável pela biblioteca escolar não é um profissional da área (SILVA, 1993) o que acarreta situações inequívocas, ou seja, que não colaboram com a progressiva formação leitora dos estudantes revelando-se muitas vezes na verdade contraproducentes.

Palavras-chave:Formação de leitores; Biblioteca; Leitura.

Abstract:

In recent years reading instruction and the role of the school library have been intensively discussed in the same way of its influence on the reader instruction of the students, therefore, we would like to contribute to this reflection through discussion on the area of the readers instruction and the importance of the educator mediation to articulate situations of teaching and learning that complement the practices offered in this school environment. The present essay is an offshoot of the research that is occurring in order to develop the students reading comprehension providing them with a meaningful learning through reading strategies initiated in 2014. Regarding the methodology we chose the case study with ethnographic procedures as interview and the process of direct documentation by observing the students during the intervention of educational reading practices proposed by the researcher. In addition, we use bibliographical research in which relate literature and reading works that make up the theoretical framework underlies the document. This paper is about a cutout of anin process doctoral research and focuses on the process of the student reader training in elementary school, specifically the students of 4th year at "John Vendramini" School in the Dracena (SP) Municipal Public System of School, in order to discuss the development of students reading competence by implementing multifaceted proposals of reader training to reflect on different reading propositions, in order to aim to discuss the library and children reader instruction. In the first part of this essay we present the reading concepts that guide our work through the theoretical framework guided in the studies of Silva (2002, 2003), Colomer & Camps (2002); Allende &Condemarín (2005) and Girotto&Souza (2009) and their discussions about the possible misunderstanding of the use of the school library and at a later stage and some additional proposals for use of the same. It is noteworthy then, from our observations that unfolds in school, according to Girotto&Souza(2009) the gap between the educated discourse that disseminate the importance of the act of reading and the actions of scarce and traditional learning and reading practices, since even the most part, responsible for the school library is not a professional of this area (SILVA, 1993) which carries clear situations: do not collaborate with the reading progressive instruction of students, often proving to be counterproductive.

Keywords: Reading Instruction; School Library; Reading.

1. Introdução

O interesse no estudo sobre leitura tem se intensificado nos últimos anos em nosso país, e ao longo do tempo tal situação acarretou vários investimentos por parte das administrações nas esferas municipais e estaduais, e principalmente do governo federal visando à melhoria do acervo das escolas, principalmente via Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE [1]) que têm permitido o acesso aos livros de qualidade para os alunos de escolas públicas de todo o Brasil.

Neste sentido, ressaltamos que a Unidade Escolar torna-se um lócus privilegiado para a formação de leitores, especialmente para aqueles a quem as condições não foram proporcionadas pela família. Assim sendo, para muitos estudantes, a escola (e, sobretudo, a escola pública) é o único local onde poderão ter acesso ao livro de qualidade, compartilhar vivências de leitura, enfim, enriquecer-se pela experiência humana de ler.

Além disso, numa sociedade desigual como a qual estamos inseridos, a instituição escolar não pode

prescindir de seu papel de divulgar e possibilitar o acesso aos bens simbólicos e culturais, que circulam em nosso espaço social e cultural.

Outra proposta do governo federal para motivar a leitura foi à aprovação da Lei Nº 12.244 de 24 de Maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, visando fortalecer e investir em espaços de leitura nas escolas, ainda que seja uma incógnita de onde virão os investimentos financeiros para isso e como o governo, principalmente na esfera municipal irá colocar em prática tal ação.

Podemos afirmar então, que há uma tentativa por parte do governo em propiciar aos estudantes das escolas públicas o acesso à livros de leitura de boa qualidade, principalmente em virtude da divulgação dos resultados de avaliações externas como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que expuseram as dificuldades leitoras dos alunos matriculados nas escolas brasileiras e à ineficácia do ensino de leitura praticado no Brasil.

Entretanto, vale ressaltar que a presença das obras na escola por si só não resulta em mais leitores ou em um avanço qualitativo no ato de ler, por este motivo, faz-se necessário também refletir sobre como ler os volumes de forma que os mesmos contribuam realmente para o desenvolvimento leitor das crianças.

Desta forma, "é imperativo pensar no uso que se tem feito dos livros no contexto escolar (PAULINO, 1997, p. 108), e por esse motivo buscaremos discutir na primeira parte deste artigo as concepções de leitura que orientam nossos trabalhos através do aporte teórico pautado nos estudos de Ezequiel Theodoro da Silva (2002, 2003), Teresa Colomer e Anna Camps (2002); Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005) e Souza e Girotto (2009), e um debate sobre os possíveis equívocos relativos ao uso da biblioteca e em um segundo momento algumas propostas complementares de uso da mesma.

2. Leituras e leituras no interior escolar

No momento histórico e social no qual vivemos faz-se necessário discutir sobre a leitura e seu ensino; primeiramente em virtude dos resultados apresentados pelos alunos brasileiros em avaliações de larga escola, tanto as nacionais quanto internacionais. Mas acima de tudo, se faz imperativo ampliar o significado de leitura, uma vez que, ao longo da história, o ensino de modo geral foi fortemente marcado por uma concepção reprodutivista. Quando pensamos as práticas pedagógicas, verifica-se que essa visão mecanicista influenciou especialmente, o ensino da Língua Portuguesa, pois a leitura e a escrita foram ensinadas a partir de atividades presentes no Livro Didático ou no material adotado pelo docente, isto é, através de situações que existem somente nos contextos escolares e que foram elaboradas exclusivamente com a intenção de cumprir as exigências da instituição escolar e que pouco contribuíram para a formação de leitores. Desta forma:

Treinamos a criança, desde os primeiros momentos da alfabetização, na associação mecanicista de sons com letras, sílabas, palavras e frases, simples, aguardando o momento em que ela dará um passo na direção da compreensão de unidades maiores do que a sentença. Consideramos esse passo, portanto, como um aumento quantitativo da capacidade de leitura da criança, ignorando as diferenças qualitativas que existem entre a decodificação e a compreensão. (Kleiman, p. 1996, p. 55)

Entretanto, uma vez que há na escola e na sociedade a presença de múltiplos textos que nos rodeiam, conscientemente ou não, estes formam um mosaico de representações que vão constituindo o eu leitor do sujeito, por este motivo se faz imprescindível ampliar o sentido de leitura, pois atualmente lemos palavras, imagens, cores, movimentos, etc., assim sendo, quanto mais o significado de leitura se alarga, mais se expande a necessidade de as pessoas se comunicarem através da escrita ou da leitura.

Desta forma, destacamos que nossa concepção sobre o ato de ler é aquela na qual, "a leitura é considerada um processo interativo no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão." (Kleiman, 1996, p. 17), ou seja, a leitura é concebida por nós como um processo que ocorre tão somente quando há a compreensão e a transformação da mensagem por parte do leitor porque "a leitura não pode ser confundida com

decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados". (Silva, 2002, p. 96)

A leitura deve ser vista, como uma atividade complexa, que precisa ser ensinada na sala de aula por meio da interação, do diálogo e da relação com outras pessoas, por isso a criança precisa ser vista como um sujeito histórico e social. Tal fato possibilita ao docente intervir no processo de formação leitora de seus educandos mediante seu trabalho.

Assim sendo, a leitura é concebida como um processo de interação baseado no diálogo entre o texto e o leitor, pois é o sujeito que dá vida por intermédio de seus conhecimentos e relações que estabelece com o mundo em que ele vive, uma vez que é o:

> leitor que constrói o significado do texto", e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o "significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significa que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (Solé, 1998, p. 22).

Destarte, pautamos nossos estudos e trabalhos na concepção interacionista de leitura (Leffa, 1996) (Solé, 1998) e destacamos que o sujeito é um elemento primordial, porque desde que nasce ele atribui sentido ao documento escrito com o qual tem contato, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua "biblioteca" (Goulemot, 2001) e o seu "repertório de leitura" (Silva, 2002; Cosson, 2006) através das relações que mantém com as pessoas a sua volta e na sua convivência com outros seres humanos. Assim sendo, afirmarmos que "O ato de ler... envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação de significados é pseudoleitura..." (Silva, 2002, p. 96)

Ressaltamos então, que o significado que o leitor atribui ao texto escrito é uma construção do sujeito que envolve o documento escrito, os conhecimentos prévios dele (Solé, 1998), e as estratégias de leitura que o mesmo utiliza.

Para abordarmos as estratégias de leitura usaremos como aporte teórico os estudos de Isabel Solé (1998), que considera a expressão como "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança." (Solé, 1998, p. 69-70)

As estratégias ensinadas na escola, segundo Solé (1998, p. 73), "devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos." Em consequência, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos, por um leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto.

Quando o sujeito lê, ele emprega esquemas ou processos metais para obter, planejar, avaliar e servir-se de uma informação contida no texto, além de tomar decisões adequadas em função dos objetivos que deseja em grupo também, pois:

> [...] se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há pelo menos a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem embora a atividade de natureza metacognitiva seja individual é possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de texto, que desenvolvam e aprimorem estas estratégias familiarizando o aluno com as mesmas. (Leffa, 1996, p. 53).

Desta forma, os estudantes precisam entender que eles "diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos." (Koch, 2006, p. 39), entretanto os leitores só conseguem realizar isto se os mesmos possuírem

conhecimentos variados para abordar a leitura de forma exitosa, ou seja, para formar bons leitores, que são àqueles que "utilizam as estratégias de leitura quando lêem" (Girotto e Souza, 2010, p. 47).

Reafirmamos então, a necessidade de a escola proporcionar ao aluno uma série de atividades que busquem desenvolver ou ampliar o uso das estratégias de leitura por parte dos leitores crianças.

Nossos estudos sobre estratégias de leitura estão pautados no aporte teórico de Girotto e Souza (2010), que, de acordo com Harvey e Goudvis (2008 citado por Girotto e Souza, 2010) são sete: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

A estratégia de conhecimento prévio, segundo Santos e Souza (2011) é a base para todas as outras estratégias, pois é por meio dela que o leitor compreende o que está lendo e é considerada como a estratégia "guarda-chuva", pois ao efetivar a leitura o ledor ativa os conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido a todo o momento e essas informações interferem na compreensão o que resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor que serão confirmadas ou refutadas no ato de ler por ele.

Tais autoras afirmam que o conhecimento prévio é a base para a compreensão da leitura, pois o leitor não consegue entender o que está lendo sem pautar-se nos conhecimentos que já possui. Ao iniciarmos a leitura de um texto, pensamos em várias informações que temos sobre o mundo em relação àquilo que estamos lendo, de modo que o conhecimento prévio é definido como "estratégia-mãe" ou "estratégia guarda-chuva", pois agrega todas as demais e deve ser estimulado quando trabalhamos com crianças.

As outras estratégias segundo Girotto e Souza (2010) são:

1. Conexão: o sujeito faz conexões entre o conhecimento que ele já possui e o texto, ou seja, essa estratégia permite ao leitor relembrar e relacionar fatos importantes de sua vida, com outros documentos lidos e situações que acontecem em diferentes contextos o que auxilia o indivíduo a compreender o registro escrito em questão.
2. Inferência: é o processo que permite ao leitor perceber as informações que não estão explícitas no texto, ou seja, é a leitura implícita do sujeito no ato da leitura que permite a ele entender o texto e atribuir-lhe sentido;
3. Questionamento: O leitor elabora perguntas ao texto para que consiga compreender o enredo da história; podendo expandir as perguntas para o autor, para si mesmo e para os elementos presentes no texto.
4. Sumarização: O leitor sintetiza aquilo que leu.
5. Síntese: A síntese ocorre quando o leitor articula o texto lido as suas impressões pessoais, reorganizando-as internamente a partir de suas experiências e vivencias.

Um ensino pautado nas estratégias de leitura permite "[...] a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária" (Girotto e Souza, 2010, p. 54). Por isso, é importante que o professor continue a instigar o processo de formação leitora, pois "trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto." (Girotto e Souza, 2010, p. 108).

Neste sentido, escreveremos o presente texto a partir de nossas discussões sobre a importância da formação leitora do estudante a partir das várias instancias presentes no dentro da Unidade Escolar.

3. Biblioteca escolar e leitura: espaço de formação de leitores?

A pesquisa da qual se desdobra o texto ora proposto iniciou-se no segundo semestre do ano letivo de 2014, e constatamos de acordo com Ezequiel T. da Silva (1993, 2002), Teresa Colomer (2007) e Rovilson José da Silva (2009), que a "convivência pedagógica entre a biblioteca e a escola ainda não é uma realidade consolidada em nosso país." (Silva, 2009, p. 115).

Para corroborarmos a assertiva acima usaremos uma analise do questionário semi-estruturado

construído e aplicado em uma sala do 4º Ano do Ensino Fundamental I, da Rede de Ensino Municipal de Dracena/SP, na EMEFI João Vendramini. O referido instrumento constituía-se de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, e foi dividido em três encontros de aproximadamente 1h30, que possuíam objetivos diversos.

A primeira parte é constituída por questões discursivas e estruturadas referentes às informações pessoais dos alunos, aos sentimentos relativos à leitura, suas concepções e conhecimentos sobre o ato de ler.

A segunda parte foi uma atividade diagnóstica de leitura, estruturada a partir do modelo de avaliações de larga escala para avaliar se as crianças utilizam ou não as estratégias e se sim, quais os discentes apresentavam mais dificuldades para usar.

A terceira parte solicitava aos alunos que relatassem uma experiência vivenciada por eles e que fosse marcante em relação à leitura.

Nosso objetivo era coletar informações que serviriam de diagnóstico inicial em relação à leitura e para traçar o perfil leitor da classe. A partir destes dados também, realizaríamos os encaminhamentos preliminares sobre os sujeitos da pesquisa e suas características.

Porém nos causou estranheza observar alguns dos dados presentes na primeira parte de nosso questionário em relação à leitura tanto em sala de aula, quanto na biblioteca escolar. Observemos abaixo a tabela, em relação a questão 10, "Onde você lê mais?":

Figura 1 Gráfico de controle de leitura



Do total de 17 alunos pesquisados, apenas 01 citou a biblioteca como espaço de leitura, 7 crianças se referiram a escola e a maioria, ou seja, 9 discentes mencionaram a casa como lugar no qual mais liam. Desta forma, se agruparmos o total de alunos que optaram pela escola e pela biblioteca teremos um total de 8 estudantes, ou seja, um total menor do que 50% que disseram que lêem mais na escola.

Ora, segundo informações escritas pelas crianças elas iam uma vez por semana à biblioteca escolher livros para ler e a professora lia para elas várias vezes no decorrer da semana e mesmo assim não escolheram como primeira o ambiente escolar e, nem citaram a escola enquanto espaço de leitura para aprender.

Outro ponto interessante, que se referia a pergunta número 1 da terceira parte do questionário, se tratava de contar uma experiência de leitura que tinha acontecido com a criança e que havia lhe marcado. Nós constatamos que 04 crianças não descreveram nenhuma experiência e escreveram apenas que:

> *Não aconteceu nada.*
>
> AL

Já 10 crianças contaram uma experiência de leitura, mas ao lermos as mesmas pudemos constatar que eram histórias muito gerais, pois as mesmas não citaram detalhes mais específicos destas experiências, como o título das obras lidas, os autores prediletos e o que sentiram ao ler.

> *Aconteceu que meu livro que eu odorava as páginas quando estava lendo na viagem com a janela aberta as páginas do livro voou. E um dia eu vi um armário de gibi.*
>
> B

Do grupo de total de crianças, 03 contaram histórias totalmente descontextualizadas e fora do tema proposto, narrando "aventuras" que haviam vivido, ou seja, os alunos escreveram uma narrativa.

> Uma vez eu e a minha sala fomos na biblioteca trocar o livro e na volta eu fui correndo e bati a minha cara no pilar e a marca ainda está na minha cara e vai fazer parte de mim para sempre.
>
> V

Somente 02 crianças contaram realmente uma experiência de leitura conforme solicitamos e conseguiram dar indícios de que realmente tinham vivido àquela situação, como o nome das obras lidas, as situações envolvidas, etc.

> *Um dia a professora contou o livro Chapeuzinhos Coloridos na escola, eu fiquei encantada com a história, quando eu cheguei em casa eu pedi para a minha mãe comprar aquele livro só que minha mãe ainda não comprou. Aí eu encontrei esse livro na escola aí eu fiquei com ele uma semana e li todos os dias.*
>
> L

Ao refletirmos sobre os dados anteriormente citados nos causa desconforto, enquanto professores preocupados com o ensino de leitura, o quanto nossas ações, na biblioteca escolar são ineficientes, pois mesmo aquela biblioteca cheia de livros não vem contribuindo de forma eficaz para a formação de leitores, pois durante muito tempo propagou-se no ambiente escolar que era precisa apenas "montar uma biblioteca e enchê-la com livros selecionados com critérios morais e/ou de qualidade literária." (Colomer, p. 103) para contribuir para o desenvolvimento leitor dos alunos.

Entretanto, se o objetivo é ampliar a frequência na biblioteca e otimizar o uso deste espaço, ele não deveria estar sujeito a rotina e ao trabalho improvisado. Além disso, muitas vezes, a reprodução de ações ineficazes de leitura marcam o ambiente da biblioteca, tais como a imposição ao educador do uso da biblioteca com dias e horários preestabelecidos.

Entretanto, Bordini e Aguiar (1988) apontam para alguns aspectos que colaboram para o debate sobre o ensino de leitura, uma vez que:

> Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 17).

4. Biblioteca escolar e leitura: espaço de formação de leitores!

Segundo Richard Bamberger (1995), a fim de que o ensino de leitura seja eficiente, dependerá de uma série de fatores dentre os quais o principal será a presença de um mediador, que facilite a transição entre os períodos descritos acima.

Assim sendo, o papel do professor se torna primordial porque ele pode atuar com um facilitador, abrindo para o aluno um universo interior de expectativas, trazendo a leitura como parte importante da sua rotina escolar e não como uma atividade sem valor, que serve de punição ou para preencher o tempo vago entre uma atividade e outra.

Deste modo, deverá o professor ser igualmente um leitor ávido que esteja habituado a freqüentar bibliotecas públicas e escolares, ou seja, um educador capaz de extrapolar os estreitos limites da sala de aula e possibilitar em sua rotina a freqüência de seus alunos a esses espaços. Segundo Bamberger (1995) esses espaços são os principais "meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler..." (p. 76) e que este docente não deve ler apenas por obrigação, mas também por fruição, os mais diversos gêneros literários, demonstrando assim o seu prazer.

Será este prazer pela leitura, que motivará o professor-mediador a construir em seus alunos o hábito de ver a leitura não apenas como uma atividade escolar com vistas a uma "recompensa", ou "castigo", mas também como uma prática transformadora da realidade. Afinal, "Só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte." (Bamberger, 1995 p. 58).

Assim sendo, deverá o professor igualmente ser um leitor ávido, que esteja habituado a freqüentar bibliotecas públicas e escolares e que possibilite em sua rotina a freqüência de seus alunos a esses espaços que, são "meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler..." (Bamberger, 1995, p. 76) e que leia não apenas por obrigação, mas também por fruição, os mais diversos gêneros literários.

Concebemos então, que "a essência do ato de aprender está em uma construção própria de conceitos, de teoria, de conhecimento, em oposição à recepção passiva de informações" (Meier e Garcia, 2007, p. 71), ou seja, é função do educador "provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento e a própria aprendizagem" (Meier e Garcia, 2007, p. 71).

Pode-se perceber então que a prática de formação leitora deveria ser contínua e para isso faz necessário que o professor assuma o papel de mediador para que o mediado desenvolva sua história de leitura o máximo possível.

Richard Bamberger afirma que "Cada leitor lê de modo diferente e tira do livro especialmente aquilo que o atrai e o que corresponde aos seus interesses" (1995, p. 60) e constatamos que as crianças faziam isso quando iam para a Biblioteca.

Uma das possibilidades na sala de aula para formar leitores é a formação de um acervo que atenda aos alunos em sala de aula. Tal situação requer que os discentes retirem livros na Biblioteca e que os troquem todas as semanas levando para a obra casa para ler e trazendo de volta na semana seguinte.

Outro acervo de livros pode ficar na sala de aula para que os alunos leiam no decorrer de um momento de leitura realizado uma vez por semana durante 15 minutos. Nesta ocasião o professor e os alunos param todas as suas atividades para fazer um momento de leitura silenciosa.

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995) é extremamente importante que o professor selecione os textos que irá utilizar, de acordo com as características de sua turma, pois "A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, em todos os níveis e modalidades da educação, uma das tarefas mais árduas que o professor tem que assumir em sua atividade pedagógica". (ibidem, 1995, p. 45) e as obras de literatura, pois "os leitores se formam com a leitura de diferentes obras". (ibidem, 1995, p. 45).

Ainda em sala de aula há a possibilidade de fazer uma Gibiteca, para isso é só ter uma quantidade considerável de gibis que as crianças leiam sempre que terminarem as atividades propostas. Além disso, sempre que possível a sala inteira deve ter a oportunidade de ler. E como todos nós "certamente

aprendemos a ler a partir do nosso contexto social" (Martins, 1988, p. 15), partir do interesse dos alunos pelas Histórias em Quadrinhos para demonstra que a leitura pode ser lúdica e divertida.

Esse trabalho diversificado possibilita "a busca de informação sobre os temas e permite, também, uma apresentação da informação recolhida em diferentes fontes, favorecendo, assim, a socialização da leitura". (Kaufman & Rodríguez, 1995, p. 48) e possibilita diversos tipos de trabalhos com os textos que permitirão a vivência de situações reais de comunicação pelos alunos e motivarão uma produção cada vez melhor. E era esse meu objetivo ao inserir diversas práticas de leitura em diferentes momentos para os alunos.

Além das sugestões acima, o educador pode ainda, propor outras atividades, tais como: a Hora do conto, o teatro de fantoches, os saraus, as exposições, os jogos infantis são algumas das atividades que podem ser introduzidas no cotidiano da criança,

Ressaltamos então, que muitas vezes, a reprodução de ações ineficazes de leitura marca o ambiente da biblioteca tais como a imposição ao educador do uso da biblioteca com dias e horários preestabelecidos; sem possibilidade de melhor aproveitamento dela. Além disso, colocar alguns livros sobre a mesa e solicitar às crianças que escolham em meio a àquelas publicações uma obra para ser lida.

As situações descritas anteriormente não contribuem para a formação leitora das crianças, assim sendo, cabe ao docente subverter as práticas sedimentadas nessas instancias escolares e refletir sobre as possíveis propostas de ensino e aprendizagem que favoreçam efetivamente o desenvolvimento da formação leitora.

Para encerrarmos concebemos que é importante que "ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...); ensino e biblioteca não se excluem, complementam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sema a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto." (Silva apud Lourenço Filho, 1986, p. 134). Desta forma, faz-se urgente que a escola procure resolver em conjunto com sua comunidade escolar a melhor forma de atender e assim formar os leitores que frequentam os bancos escolares.

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. (2005). Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAMBERGER, Richard. (2004). Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Àtica.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. (1988). A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. (2002). Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed.

COLOMER, Teresa. (2007). Andar entre libros: a leitura literaria na escola. São Paulo: Global.

COSSON, Rildo. (2007). Letramento Literário– teoria e prática. São Paulo: Contexto.

GOULEMOT, Jean Marie. (2001). Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. (2007). Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement.2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. (1995). Escola, leitura e produção de texto. Trad. Inajara Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, Angela. (1996). Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes.

KOCH, Ingidore. (2006). Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

LEFFA, Vilson Jose. (1996). Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto.

MEIER, Marcos ; GARCIA, Sandra Regina Rezende. (2007). Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. (1995). Intertextualidades: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê.

SANTOS, Ana Maria Martins da C. e SOUZA, Renata Junqueira de. (2011). Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas, Mercado de Letras.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (1986). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

_. (1993). Leitura na escola e na biblioteca. 4. ed. Campinas/SP: Papirus.

_. (2002). O ato de ler. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, José Rovilson da. (2009). Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: mediador em formação. Campinas/SP, Mercado de Letras.

SOLÉ, Isabel. (1998). Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed.

---

[1] O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

“Se a Biblioteca Escolar é minha mãe, o Google é meu pai”: representações da relação entre a Biblioteca Escolar e o Google no imaginário de alunos do ensino técnico

Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

ECI/UFMG

Maria L. Amorim Antunes

ECI/UFMG

Raquel Miranda Vilela Paiva

ECI/UFMG

Resumo:

Não se discute que hoje a informação está presente em diversos formatos e suportes, sejam eles impressos ou digitais. Diante desta realidade, caracterizada pela presença da tecnologia, se questiona indaga -se a biblioteca escolar pode ter sua importância questionada na escola. Percebe-se que cada vez mais a Internet tem sido considerada fonte veículo de informação entre os jovens. Como esta é explorada principalmente pelos motores de busca, reflete-se sobre o Google, que se destacou como preferido pelos usuários e líder do segmento em questão. Este trabalho se propõe, portanto, a traçar um paralelo sobre a contribuição da biblioteca escolar e a utilização da ferramenta de busca Google enquanto canais de aprendizagem; considerando - na perspectiva dos nativos digitais - como estes se relacionam com a busca, seleção e o uso da informação. Objetivando conhecer que imagem e conceito os nativos digitais têm da biblioteca e do buscador Google, foi realizado um trabalho de campo com seis alunos do Ensino Médio, com idades entre 14-18 anos, em uma escola técnica de Belo Horizonte. No espaço da biblioteca, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas cuja metodologia fundamentou-se na Abordagem Clínica da Informação. Este referencial teórico trabalha o uso afetivo e simbólico da informação pelo sujeito, oferecendo meios de acesso à subjetividade. Ao terem o imaginário acessado, os alunos manifestaram perceber uma relação de complementaridade entre as possibilidades de pesquisa oferecidas pela biblioteca escolar e o Google. Constatou-se que os alunos possuem uma boa relação com a biblioteca e que o Google tem um apelo muito grande entre os jovens. Contudo a biblioteca foi retratada como “velha” em alusão ao seu caráter tradicional e de sabedoria, ao passo que o Google despontou como mais sedutor, “jovem”, “descolado” e “mais fácil de

lidar". Como destacado no título do trabalho, a comparação entre biblioteca e Google suscita outras análises simbólicas e afetivas. Surgiram questionamentos sobre novos resultados, derivados da aplicação da mesma pesquisa em contextos diferentes, o que se coloca para futuras investigações.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Busca de informação; Google; Internet; Pesquisa escolar.

Abstract:

There is no argument that nowadays information is present in all shapes and media. Given a reality marked by technology, it is inquired if the school library's relevance can be questioned in school context. It is noticed that increasingly the Internet has been considered as channel of information, especially among young people. Once the Net is revealed mainly by search engines, Google sparked interest as it stood out as favorite by users and leader of the segment in question. This paper therefore proposes to draw a parallel between contributions of the school library and the Google search engine as research possibilities. It is considered the perspective of digital natives, as they relate to the search, selection and use of information. Aiming to know what image and concept digital natives make of these two organisms, a field study was conducted with six high school students, 14-18 years old aged, at a technical school in Belo Horizonte. In the library space, semi-structured interviews whose methodology was based on The Clinic Information Approach were applied. This theory works the emotional and symbolic use of information by subject, providing means to access their subjectivity. Having accessed the student's imaginary, it was found a complementary relationship between research possibilities by the library and by Google search engine. It was cleared that the students have a good relationship with the library and that Google has a wide appeal among young people. The library was also portrayed as "old" in reference to its traditional character and wisdom, while Google has emerged as "young", "cool" and "easier to deal with." As noted in the title of the work, the comparison between library and Google raises other symbolic and emotional analysis. Other questions emerged, about new results derived from the application of the research in different contexts, and they stands for future research.

Keywords: School library; Information search; Google; Internet; School research.

Nas últimas décadas as discussões sobre o conceito de Sociedade da Informação adquiriram uma amplitude mundial. Fundamentando-se na crença de que sua representação propicia a integração global dos diferentes âmbitos da sociedade (economia, cultura, comportamento humano, valores, dentre outros), a sociedade da informação diz respeito à forma como a informação é produzida, difundida e utilizada através das vias tecnológicas. E, como declaram Martins e Ferragi, (2009), à medida que avança a era da informação, estas tecnologias que a constituem se mostram cada vez mais necessárias e requisitadas.

Neste novo cenário pautado pela tecnologia, a biblioteca escolar pode ter sua importância questionada no contexto educacional. Analisando os vários conceitos estabelecidos para a biblioteca escolar podemos notar diferenças no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990. Dessa forma, O o conceito e as funções esperadas das bibliotecas escolares foram do depósito de livros ao centro de informações. A partir dos anos 2000, as possibilidades de contribuição da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem ganharam força nos debates a partir do movimento de letramento informacional.

O letramento informacional ou competência informacional possui em seu conceito três articulações básicas: a sociedade da informação, a tecnologia da informação e o construtivismo. Diante desses conceitos e das novas perspectivas da sociedade, pode-se perceber que o conceito de information literacy é composto por:

1. processo investigativo (ou de pesquisa);
2. aprendizado ativo;
3. aprendizado independente;

4. pensamento crítico;
5. aprender a aprender;
6. aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2001, p. 61).

O letramento informacional pretende movimentar a biblioteca e inseri-la realmente como ferramenta pedagógica dentro da escola. Trata-se de uma alternativa para a mudança da atual situação das bibliotecas escolares no país. Também, a postura do bibliotecário, atuante nas bibliotecas escolares, também deve sofrer alterações. É necessário fazer com que o espaço da biblioteca deixe de ser um mero apêndice da escola, e passe a ser compreendido como um espaço vital no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos quanto do coletivo da escola (DIAS; e SANTOS, 2004).

1. Biblioteca e Google na era da informação

Como dito anteriormente, a história dos conceitos de Biblioteca Escolar no Brasil indica que esse espaço passa de um depósito de livros a um espaço de produção de conhecimento. Essa evolução muda a perspectiva e a função da biblioteca no contexto escolar. Atualmente, a formação de leitores é um dos aspectos de possibilidade de uso do espaço. A atuação da biblioteca através dano auxílio à pesquisa escolar também ganha nova força, mas, principalmente, é valorizada as noçõesão de letramento informacional. São tendências que se originam devido a uma nova demanda da sociedade, mais articulada, integrada e envolvida pela tecnologia.

1.1. A função educativa da biblioteca escolar

A chamada Sociedade da Informação requer um novo modelo de indivíduo, ou seja, pessoas flexíveis, críticas, atentas às mudanças, conscientes de seus direitos e deveres, aptas a atuar neste novo contexto. Desta forma, temos uma sociedade com um novo modelo de cidadão, que gera implica a necessidade de mudanças no cenário da educação e, consequentemente, da biblioteca escolar. Hoje é exigido que o indivíduo seja capaz de selecionar conscientemente aquilo que lhe é realmente relevante, exercitando, assim, habilidades de leitura, pesquisa e seleção análise.

Essa chamada Sociedade da Informação traz consigo novos paradigmas educacionais, como acentua Furtado:

> Uma vez que um dos novos paradigmas da educação é aprender a aprender; isto é, adquirir habilidade para aprender, saber obter, utilizar e gerar nova informação; os sistemas de informação tornam-se extremamente importantes, pois podem contribuir para a sua democratização, ou seja, facilitar e aumentar o seu acesso e, mais ainda, contribuir para que a informação recebida transforme-se em conhecimento, melhorando a qualidade de vida dos cidadãos. (Furtado, 2004, online)

A biblioteca escolar precisa pensar sobre a sua atuação a fim de se mostrar como uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela deve ir além do que se espera de uma biblioteca tradicional, ou seja, não basta organizar e disponibilizar o acesso ao acervo, mas é necessário dinamismo e inserção nos aspectos pedagógicos. Como afirma Roca (2012) “tem-se claro que a biblioteca escolar deve vincular-se à prática da leitura e à competência informacional, já que esses conteúdos curriculares requerem e justificam o uso continuado da biblioteca” (Roca, 2012, p. 15)”.

Roca (2012) destaca ainda que a biblioteca escolar possui duas dimensões: a física, que abrange ações voltadas à gestão e organização do setor, e a educacional, que traz ações de apoio vinculadas à prática educacional. A biblioteca escolar, para atuar de forma educativa, deve ter seu trabalho desenvolvido com o a colaboração da equipe de professores da escola. Como atesta Félix (2014), em escolas onde nas quais a cultura escolar favorece essa colaboração é possível encontrar bibliotecas escolares efetivas. Em sua pesquisa, a autora atesta a existência do papel educativo da biblioteca escolar e destaca que, “por fim, como síntese, uma conclusão que emerge é a importância da articulação de professores, bibliotecários e diretores como

agentes determinantes para que bibliotecas escolares atuem na aprendizagem, na educação e orientação dos alunos de modo efetivo" (Félix, 2014, p. 111)".

É possível perceber que a biblioteca escolar é centro de diversos debates atuais. Em benefício do processo educativo, além da questão da relevância da colaboração entre os professores e os bibliotecários, outro discurso pontual compreende a necessidade de absorver as possibilidades provenientes das novas tecnologias, entre elas a Internet.

1.2. Web-Google

No contexto atual, a Internet se sobressaiu como o canal de comunicação mais empregado para obter informação, difundir opiniões, conectar pessoas e abranger de forma crescente universos e culturas distintos (Martins, Ferragi, 2009). Uma vez que a Web é explorada principalmente pelos motores de busca, verificou-se apropriado refletir sobre o Google, pois este se destacou como preferido pelos usuários estudados e líder do segmento em questão. Esta liderança é atestada através das estatísticas de usos da Web, evidenciadas por autores que se preocupam com o monopólio da empresa Google e a relação estreita que muitos usuários sustentam com o mesmo; tais como Kulathuramaiyer e Balke (2006), Mieli (2008), Wu (2012) e Vaidhyanathan (2011), dentre outros.

Mas por que o Google? Ressalta-se que diversos sistemas de busca na Internet foram criados antes e após o Google. Entretanto, este se particularizou, diferenciando-se dos demais. Nos últimos anos, o Google tornou-se não só a ferramenta de busca mais popular da Internet, mas principalmente um fervoroso fenômeno cultural. Este motor de busca (que virou até verbo -"Googlar") mudou a forma como a informação é obtida e julgada. E foi ele que passou a gerenciar as fontes de informação eleitas por milhões de usuários. Constata-se que o mecanismo de busca Google já vem sendo confundido com a própria Internet ao ponto se tornar indissociado da mesma por alguns usuários (Vaidhyanathan, 2011).

Estes acontecimentos passaram a agastar alguns pensadores. Estes criticam a naturalidade com que o buscador se instalou no cotidiano de milhões de pessoas e tornou-se um intermediário entre o sujeito e a enorme torrente de dados disponível na rede. Através de estudos científicos, muitos destes autores evidenciaram suas preocupações, direta ou indiretamente relacionadas à companhia. Mencionam-se aqui as ávidas aspirações da corporação (Ocaña-Sanchez, 2013); a falta de transparência por parte da empresa (Kattenberg, 2011); questões relacionadas à privacidade de seus usuários e a possível dependência da parte destes (Mieli, 2008); o monopólio da rede (Kulathuramaiyer, Balke, 2006); a manipulação dos resultados de busca (Feuz; Fuller; Stalder; , 2011; Epstein, 2014); a falsa neutralidade e imparcialidade do buscador e das respostas oferecidas (Parisier, 2012); a abrangência de conteúdo (Salo, 2006 apud Godwin, 2006) e a ideia que muitos fazem de que tudo está na Web e pode ser acessado pelo Google (Devine; Egger-Sider,, Devine; 2005 apud Godwin, 2006).

Atentando a outras questões, não características da companhia em si, mas do efeito que têem sobre seus usuários, outras pesquisas retratam: transformações em curso no cérebro das pessoas devido ao boom informacional (Small, 2009), a substituição da informação em si pela habilidade de identificar onde esta poderá ser encontrada (Sparrow,; Liu,; Wegner, 2011); a questão do pensamento crítico e alegação de que o sujeito está se tornando mero decodificador de informação, sem capacidade para decidir o que é de fato significativo (Carr, 2009;, Carr 2011); a originalidade nas produções e a emergência de uma nova técnica cultural: a "Síndrome Google do Copia e Cola" (Mieli, 2008) e os desdobramentos que a preterição da escrita cursiva pode ter no aprendizado e no comportamento informacional (James, 2012; Berninger, 2012).

Observa-se que podem ser atribuídas ao buscador inúmeras mudanças na forma de aprender, de interagir e de se pensar a informação. Neste momento, onde em que se observa uma mudança nos padrões de busca por informação, pergunta-se se os reflexos de tantas alterações são suficientes para trazer impactos na pesquisa escolar e no paradigma de biblioteca. Para analisar a atual situação dos processos de aprendizagem e possibilidades de pesquisa, seja pela biblioteca escolar ou pelo Google, é necessário conhecer os atuais usuários desses ambientes, ou seja, os nativos digitais.

1.3. Os nativos digitais

Estamos diante de uma geração de pessoas que já nasceram com a internet, os computadores e os videogames. Essa geração domina bem a tecnologia, usa o celular, o tablete, o controle remoto da televisão. A nomenclatura para essa nova geração não está bem definida, contudo dentre as características desse grupo estão: são aqueles nascidos depois da invenção das tecnologias da informação e da comunicação e passam boa parte de seu tempo conectados, o que torna a diferenciação entre real e digital nem sempre clara.

Segundo Palfrey e Gasser (2011), os Nativos Digitais são aqueles nascidos após a década de 1980, ou seja, quando a tecnologia online já estava disponível. Esses sujeitos têm acesso às tecnologias digitais e desenvolvem a habilidade para usá-las. Contudo, essa relação com a tecnologia criou uma geração de sujeitos diferentes.

Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes distintas das gerações anteriores. Eles leem blogs em vez de jornais. Com frequência se conhecem online antes de se conhecerem pessoalmente. Provavelmente nem sabem como é um cartão de biblioteca (que dirá terem um) e, se tiverem, provavelmente nunca o usaram. Eles obtêm suas músicas online – com frequência de graça, e mesmo ilegalmente – em vez de comprá-las em lojas de discos. Mais provavelmente enviam uma Mensagem mensagem Instantânea instantânea em vez de pegarem o telefone para marcar um encontro posterior (Palfrey; e Gasser, 2011, p. 12).

Pode-se considerar que esses sujeitos lidam de forma distinta com a informação. Já estão acostumados com as possibilidades de acesso que a tecnologia oferece e já estão, na maioria dos casos, integrados nas redes sociais.

2. A investigação

Tendo em vista este cenário descrito, empreendeu-se um trabalho de campo, de caráter qualitativo, que consistiu essencialmente em um estudo de usuários. A análise envolveu a aplicação de entrevistas semiestruturadas para conhecer a relação dos jovens com a biblioteca e o Google e a metodologia de trabalho adotada por eles para cumprir as atividades escolares. A amostra de entrevista foi composta por 06 (seis) sujeitos, alunos do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos e de ambos os sexos. A entrevista aconteceu no primeiro semestre de 2014, dentro da biblioteca de uma instituição de ensino técnico no município de Belo Horizonte. Destaca-se que as perguntas da entrevista não foram conduzidas instigando uma comparação por parte dos alunos. Primeiramente dirigiu-se aos entrevistados um bloco de perguntas referentes à biblioteca e somente após encerrada toda a indagação e discussão sobre o assunto biblioteca repetiu-se o procedimento para o Google.

A teoria que embasou a coleta de dados método de coleta originou-se na obra de Paula (1999, 2005, 2011, 2012, 2013b, 2015), autor que tem se dedicado a congregar os saberes e contribuições da psicologia aos apontamentos da gestão do conhecimento. Segundo ele, a informação apresenta-se cada vez mais assinalada pela ação dos "desejos e vicissitudes da subjetividade humana" (PAULA, 2013a, p.2). Denominada Abordagem Clínica da Informação, a proposta de Paula caracteriza-se por um olhar alternativo para os estudos de usos e usuários da informação. Este método considera o uso afetivo e simbólico da informação pelo sujeito (muitas vezes inconsciente) como um recurso de acesso e compreensão às expressões de sua subjetividade. É um enfoque de trabalho que, além de considerar a influência de elementos socioculturais e cognitivos, analisa também os fundamentos simbólicos, afetivos e psicodinâmicos (conscientes e inconscientes). Isto assegura uma conjectura profunda do 'fenômeno informação', permitindo atingir níveis de análise não usuais nos estudos clássicos de usuários.

Sendo assim, empregou-se o simbólico para analisar o universo particular do indivíduo, uma vez que este traz elementos de entendimento sobre a forma como indivíduo se relaciona no espaço e no tempo com a biblioteca e o Google. Considerando a hermenêutica destas dimensões (simbólicas e afetivas); intrínsecas aos canais de busca, seleção, interpretação e utilização de informações, perguntou-se sobre a percepção que os jovens respondentes possuem a respeito destes dois ambientes; como se relacionam afetivamente com eles e, em sua opinião, se os dois se assemelham, se sobrepõem ou se complementam. Solicitou-se também aos alunos que atribuíssem características à biblioteca e ao Google aproximando-os de pessoa e animais.

3. O imaginário: Análise dos dados

Rememora-se que eEntender o comportamento do usuário em sua plenitude é uma tarefa complexa e envolve conhecimentos multidisciplinares. São diversos os fatores (cultura, crenças, valores, desejos) e motivações que levam o sujeito a privilegiar e valorar determinada fonte de referência e metodologia de busca e uso de informação. Muitos destes critérios são subjetivos; moldam a personalidade e influenciam no processo de decisão de qual fonte usar. Adentrando especificamente no campo do imaginário para avaliar a perspectiva dos alunos sobre a biblioteca e o Google empregam- se aqui elementos característicos da psicologia, retirados do contexto da referida obra de Paula.

Como técnica de aproximação e descontração as entrevistas se iniciaram solicitando aos entrevistados que falassem um pouco sobre eles mesmos (Tassara;, Rabinovich, 2001 apud Paula, 2005, p.116). Perguntou-se se gostavam de estudar, sobre a escolha de um curso técnico e como se sentiam e procediam diante da necessidade de realizar pesquisas. Todos declararam gostar de estudar. Os sentimentos gerados diante da necessidade de realizar pesquisas foram variados. De modo geral estes se dividiram entre interesse, vontade e receio. As respostas mostraram variáveis incidentes sobre quem solicita a atividade (professores que delimitam a fonte ou os as deixam livresa sua escolha) e sobre a natureza da pesquisa (o envolvimento é maior quando o tema se relaciona com algo de seu interesse particular). Também foi citada a questão de achar fontes confiáveis (o que eles encaram como uma tarefa mais árdua).

A utilização da biblioteca foi avaliada perguntando a frequência semanal de utilização. A biblioteca é utilizada quase diariamente por todos; é o lugar onde se encontram para desempenhar os trabalhos e onde buscam informações mais apuradas. Com relação ao Google, constatou-se que é o único buscador utilizado na Internet pelos entrevistados. A data de utilização da Internet coincide com o uso do Google – os entrevistados não exploram a Internet sem o Google. É usado todos os dias, "para tudo": antes de realizar as pesquisa na biblioteca, para os trabalhos de escola, olhar mapas, e-mail, pegar imagens e vídeos para trabalhos e lazer também.

Analisando os dados encontrados, foi interessante perceber que no diálogo inicial entre os pesquisadores e os alunos, no momento de explicar em que consistia a pesquisa, estes sujeitos declaram ter concepções completamente diferentes para biblioteca e Google. Ressaltaram que os consideravam distintos e sem semelhanças. Contudo no decorrer da entrevista, ao adentrar no âmbito subjetivo e perguntar o que ambos representavam para eles, as respostas indicaram muita similitude, como indicam as falas: "Representa instrumento de pesquisa e Um um instrumento de pesquisa de maior facilidade (Indivíduo 1, perguntas dirigidas para biblioteca e Google respectivamente)". Um segundo entrevistado considerou a biblioteca "Uma fonte de muito conhecimento, muita coisa que se pode aprender" e o Google "uma biblioteca extremamente gigante". O mesmo se observou em um terceiro participante que considera a biblioteca "um lugar onde posso aprofundar meus conhecimentos e também trocar conhecimentos com outras pessoas"; ao passo que o Google representa "Talvez a mesma coisa que uma biblioteca. Um retângulo onde eu posso achar o que eu quiser". Um quarto participante se esquivou um pouco da pergunta e declarou que "a instituição biblioteca, ela é muito importante e pouco utilizada aqui no Brasil". Curiosamente, também considerou o Google uma 'instituição': "Uma instituição poderosíssima".

A pesquisa apresentou seu ponto alto no momento de se avaliar os símbolos e imagens que os sujeitos entrevistados associavam à biblioteca e ao Google. Ao solicitar que transformassem a biblioteca e o Google em pessoas, o principal contraste foi com relação ao arcaico/tradicional e o novo/inovador.

O adjetivo 'velha' e o substantivo 'senhora' apareceram em quatro das seis respostas, evocando o acúmulo de conhecimento, como se evidencia: "Seria uma senhora que tivesse o hábito de ler e que tivesse muito conhecimento". O segundo participante declarou: "Seria uma pessoa calma, inteligente e com muita cultura. Pareceria uma velha, como se fosse um ancião e seria um profissional relacionado à educação". A terceira fala retrata: "Pra começar eloquente, eclética e quase imparcial. Outro aluno descreve: "Seria velha, sem duvidadúvida, que representa o conhecimento. Não teria uma profissão, ou profissão de filósofo e filósofo não tem profissão". Um dos entrevistados não conseguiu se posicionar com relação à idade da biblioteca enquanto pessoa: "Ela seria uma artista, bem intelectual e carismática. Tanto jovem quanto velho

por causa do conhecimento". Os demais adjetivos citados foram audaciosa, calma, carismática, eclética, elegante, eloquente, intelectual e (quase) imparcial. Não foram apontados adjetivos pejorativos. A biblioteca foi retratada como um lugar mais reservado onde as informações são mais precisas, porém mais limitadas. Com relação à imagem da mesma, ficou clara a ideia que os alunos fazem deste espaço: um ambiente de muita sabedoria, dedicado ao conhecimento, mas também tradicional conservador e austero.

Quando a mesma pergunta se referiu ao Google, as respostas giraram em torno de jovialidade e rapidez, contrastando com a imagem da Biblioteca. O Google recebeu qualificações como 'novo', 'extrovertido', 'prático'. Como ocupação houve a indicação de que este seria multiprofissional e uma nova aproximação com a biblioteca. Algumas falas exemplificam: "Seria um jovem, estudante, bem atualizado sobre as informações"; "Na mesma pessoa culta, só que como tem mais a ver com o lazer também seria uma pessoa mais extrovertida que a da biblioteca"; "Seria uma pessoa mais nova, bem agitada, mais fácil de se lidar. Provavelmente teria todas as profissões" e "Já seria uma pessoa nova, prática... Ele seria multiprofissional."

Um fato notável dentre os entrevistados foi a comparação da biblioteca e Google com mãe e pai respectivamente, por dois dos entrevistados. Um deles chegou a declarar: "Seria minha mãe, por que eu passo muito tempo com ela e ela lê muito; o tempo todo"; "Transformaria no meu pai. Por que tudo o que eu pergunto ele sabe". Analisamos que esse fato pode denotar a ideia de complementaridade, ou seja, de que o Google e a biblioteca convivem e se completam. Se a família estruturada pressupõe um pai e uma mãe, conclui-se que a fonte de informação completa para este entrevistado inclui o par biblioteca-Google. Além da ideia de complementaridade da família, a interpretação segundo um viés psicológico insinua que o complexo de família, não somente contém imagens arquetípicas de pai e mãe, mas também um agregado de todas as intenções com os mesmos ao longo do tempo. De acordo com Paula (2014) pode ser feita a analogia da biblioteca com a mãe, com quem a criança passa mais tempo, e também pelo caráter da mesma, de se relacionar com informações mais restritas e mais criteriosas; mais cuidadosa. Ao passo que o Google é o pai, que empurra o filho para o mundo, colocando à disposição deste toda a sorte de informação que quiser.

Investigando pontualmente o quesito propensão a um ou outro instrumento de pesquisa, dirigiu-se a pergunta: O que você prefere, a biblioteca ou o Google? As respostas evidenciaram a maturidade dos alunos e, no geral, variaram em torno de legitimidade da informação, acesso tempo/espaço e complementaridade. Três alunos que se mostraram mais preocupados com a qualidade da informação alegaram: "Atualmente a biblioteca, mas antes eu usava muito o Google. Os trabalhos são muito específicos e realmente precisam de biblioteca"; "Para pesquisas mais rápidas e fáceis eu prefiro o Google. Mas para pesquisas que precisam de fontes confiáveis e profissionais eu prefiro a biblioteca" e por fim "A biblioteca. Cada palavra aqui parece mais real. O Google é meio artificial. No livro você sabe que alguém escreveu. No Google é que alguém colocou lá". Os dois que privilegiaram o acesso tempo/espaço alegaram: "O Google. Por que eu consigo acessar tudo e pela biblioteca não" (limitação de conteúdo – espaço) e "Depende. No Google às vezes eu não acho o que tem na Barsa, pode parecer estranho mas é. Mas o Google eu uso mais por que ele está sempre comigo" (limitação de tempo). Um outro respondente (ressaltando, não o mesmo que comparou a biblioteca e o Google aos familiares) indicou a ideia de complemento: "A biblioteca, tão perfeito... eu posso não preferir nenhum dos dois? Os dois são perfeitos: o Google é pratico prático e a biblioteca armazena conhecimento em livros. (...) Na biblioteca a informação vem em livros maiores e no Google vem mais resumido, vídeo, menos páginas. Um não elimina o outro". Foi possível constatar um interesse em uma biblioteca mais interativa, dinâmica e cujo acesso ao seu conteúdo seja possível remotamente.

4. Conclusão

Após análise dos resultados foi possível percebeu-se que a biblioteca é muito frequentada, pois é requisito para a realização de todos os trabalhos; prática estimulada pelos professores. A maioria dos entrevistados alega gostar do ambiente da biblioteca e declara visitá-la não só para fins estudantis, mas também para socializar com os colegas e para lazer. Os entrevistados que não gostam muito tentam gostar uma vez que precisam da biblioteca para cumprir os trabalhos e encontrar com os colegas.

Quanto à presença do Google na vida dos entrevistados, percebemos que ele é o único buscador utilizado. Os entrevistados sinalizaram que a data de utilização da Internet coincide com o uso do Google: não exploram a Internet sem ele. Relataram que utilizam todos os dias, "para tudo": antes de realizar as pesquisa na biblioteca, para os trabalhos de escola, olhar mapas, e-mail, pegar imagens e vídeos para trabalhos e lazer também. Esse uso é justificado pela comodidade, facilidade de acesso, praticidade, atualização, dinamismo e completude de conteúdo; destaques da preferência de utilização. Constataram-se sentimentos de afetividade, mas não de dependência: os entrevistados "adoram" o Google, entretanto não deixam de usar e valorizar a biblioteca.

Como sinaliza Fialho e Moura (2005), o ensino atual procura desenvolver nos alunos um raciocínio critico.

Assim, a aprendizagem baseada no questionamento tem o objetivo de tornar o aluno analítico e reflexivo, ao contrário de uma atitude passiva diante da realidade. Essa terminologia é de responsabilidade de uma expressiva autora norte-americana, que possui muitos trabalhos publicados sobre o assunto. Ela declara que aprendizagem baseada no questionamento é uma forma de aprender, onde o aluno se engaja em projetos e problemas que o façam levantar questões, buscando resposta em uma variedade de recursos, e levantando novas questões à medida que vai aprendendo (KUHLTHAU, 1999). O professor assume uma função diferenciada, a de incentivar o aluno a pensar. Os recursos da biblioteca e a atividade de pesquisa são componentes indispensáveis desse processo. O resultado dessa aprendizagem pode ser apresentado em diversos formatos, e é compartilhado com os colegas (Fialho; Moura, 2005, p. 196).

As tendências sobre o estreitamento das trajetórias do professor e bibliotecário e a convergência da colaboração no sentido de uma biblioteca educativa têm se mostrado na literatura, fortemente consensuais para o novo cenário das bibliotecas. O mesmo se observa com a presença dos dispositivos tecnológicos, a Internet e a busca Google. Williams (2007, p.2) afirma que os estudantes hoje já estão extremamente familiarizados com a pesquisa na Internet e alega que impedir ou restringir pesquisas neste meio não é uma opção viável. Segundo esta autora, em uma Rede repleta de informações, cursos online, índices bibliográficos disponíveis gratuitamente e com o crescente movimento Open Access, impedir os estudantes de usar o Google realmente traz-lhes um "desserviço". O encontro destes dois movimentos – a biblioteca educadora e a informação da Web – parece apontar a direção de information literacy, a formação de competências para lidar com um ambiente informacional cada vez mais complexo.

5. Considerações finais

A pesquisa demonstrou que os alunos da escola pesquisada têm uma relação forte com a biblioteca da escola, relação esta que pareceu ser construída e estimulada por seus professores. Mostraram discernimento e maturidade quanto às possibilidades de informação na Internet. Ao término da pesquisa, foi perceptível o perfil diferenciado dos alunos e também dos professores da escola pesquisada.

Autores como Silva (2001), Vilela (2009) e Morais (2009) demonstram em seus trabalhos a importância da parceria entre bibliotecário e professor. Essa valorização da biblioteca escolar por parte do corpo docente se reflete diretamente na atitude dos alunos diante desse espaço. Percebeu-se, através dos relatos dos alunos, serem preocupações constantes dos professores da escola investigada: Demostrando integração com a biblioteca, a qualidade e legitimidade das fontes consultadas, bem como o posicionamento do aluno diante de seu aprendizado. é preocupação constante dos profissionais da escola.

Os professores são rigorosos com a questão das fontes, exigem um trabalho criterioso com os conteúdos e estimulam pesquisas nas quais o aluno vai localizar, ler, elaborar e transcrever, fazendo com isso uma seleção. Os alunos destacaram que é comum os professores não aceitarem pesquisas com fontes exclusivas da Internet. A qualidade e legitimidade das fontes é uma preocupação constante. Ressalta-se a importância de existir um trabalho colaborativo e de um projeto pedagógico que direcione o aluno para a realização de buscas maduras e bem orientadas. Essa associação entre professores e biblioteca contribui para que os alunos aprendam realmente a pesquisar.

Uma vez que a pesquisaessa investigação foi realizada dentro da biblioteca escolar, compreende-se que

foram entrevistados justamente os alunos que a frequentam, o que pode ter causado certo viés. Em decorrência disso, o trabalho suscitou questionamentos sobre novos resultados derivados da aplicação da mesma pesquisa fora da biblioteca e também em outras instituições escolares. Será que esta maturidade será observada em outros espaços? Estas questões ficam postas para futuras investigações.

Referências

Berninger, Virginia(2012). Evidence-Based, developmentally appropriate writing skills K–5: teaching the orthographic loop of working memory to write letters so developing writers can spell words and express ideas. Presented at Handwriting in the 21st Century?: An Educational Summit, Washington, D.C., January 23.

Carr, David (2009). How Good (or Not Evil) Is Google? New York Times, New York, 21 jun.

Carr, Nicholas (2011). A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro, Agir, 2011. 312 p. ISBN 978-85-220-1005-9.

Dias, Maria Célia Pessoa Ayres; Santos, Lilia VirgíniaVirginia Martins(2004). Desenvolvimento do acervo das bibliotecas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: Seminário Biblioteca Escolar Espaço De Ação Pedagógica, 2004, Belo Horizonte. ANAIS DO SEGUNDO SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/309.pdf>. Acesso em: 15 /05/2008.

Devine; Jane.; Egger-Sider, Francine (2005). Google, the invisible web, and librarians: slaying the research Goliath. Internet Ref Serv Q, 10(3/4):89–101. doi: 10.1300/J136v10n03_09.

Dudziak, Elizabeth Adriana (2001). A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas. 173 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Epstein, Robert (2014). Democracy at risk: how voters in the 2014 elections in India were manipulated by biased search rankings. AIRBT, mai. 2014. Disponível em: http://aibrt.org/index.php/internet-studies. Acesso: 14 set. 2015

Félix, Andreza Ferreira (2014). Práticas educativas em bibliotecas escolares : a perspectiva da cultura escolar – uma análise de múltiplos casos na RME/BH. 2014. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9UFN8D>. Acesso em: 01/04/2015.

Feuz, Martin; Fuller Matthew; Stalder, Felix (2011). Personal Web searching in the age of semantic capitalism: diagnosing the mechanisms of personalisation. First Monday, v.16, n. 2. fev. 2011.

Fialho, Janaina Ferreira; Moura, Maria Aparecida (2005). A formação do pesquisador juvenil. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v.10 n.2, p. 194-207, jul./dez. 2005.

Furtado, Cassia (2004). A biblioteca escolar brasileira no sistema educacional da sociedade da informação. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 2004, Belo Horizonte. ANAIS DO SEGUNDO SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/317.pdf>. Acesso em: 15/05/2015.

Godwin, Peter (2006). Information literacy in the age of amateurs: how Google and Web 2.0 affect librarians' support of Information Literacy. 2006. Paper. University of Bedfordshire, 2006.

James, Karin.H (2012). How Printing Practice Affects Letter Perception: An Educational Cognitive

Neuroscience Perspective. Presented at Handwriting in the 21st Century?: An Educational Summit, Washington, D.C., January 23, 2012.

Kattenberg, SalkoJoost (2011). Searchhere: A historical analysis of searchengines development. 2011. 42f. Monografia - University of Utrecht, Faculty of Humanities. Utrecht, 2011. Disponível em: http://goo.gl/9e2bH9 Acesso: jul. 2014

Kulathuramaiyer, Narayanan; Balke, Wolf-Tilo (2006). Restricting the View and Connecting the Dots: dangers of a Web Search Engine Monopoly. Journal of Universal Computer Science, v. 12, n. 12, 2006. 1731-1740

Martins, Marcos Antônio M.M; Ferragi, Karla C.C.S. (2009). Direito na Sociedade da Informação: a confiança como base de poder Da da Google. In: XVIII COMPENDI, 2009, São Paulo. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/Integra.pdf. Acesso: 15 set. 2015.

Mieli, S. Os perigos do Google como único filtro da realidade. Brasil de fato, São Paulo, v.6, n.274, p.2, 29 mai. 2008. Disponível em: http://www.brasildefato.com.br/node/3601 > http://www.brasildefato.com.br/node/3601OCAÑA-SANCHEZ

Morais, Elaine Maria da Cunha (2009). Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte. 2009. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Educação).– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Ocaña-Sanchez, Alejandro S (2013). A verdade por trás do Google. São Paulo: Planeta, 2013. 304p. ISBN 9788542200188

Parisier, Eli (2012). O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 264 p. Tradução Diego Alfaro.

Palfrey, John; Gasser, Urs (2011). Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011, 352 p.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (1999). Informação e psicodinâmica organizacional: um estudo teórico. Dissertação Mestrado. Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2005). O símbolo como mediador da comunicação nas organizações: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira. Tese (Doutorado). Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2005. 367p.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2011). Dimensões simbólicas e afetivas do uso da informação: uma análise das comunicações entre professores do departamento de psicologia de uma datetime="2015-09-28T17:07">instituição de ensino superior pública brasileira. In: XII ENANCIB, 2011, BRASILIA. Anais do XII ENANCIB. Brasília: UNB Brasília, 2011. v. 1. p. 01-20.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2012). Proposta de metodologia para a investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo uma abordagem clínica na informação. XIII ENANCIB. Rio de Janeiro, 2012.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2013ª). Psicologia, gestão e conhecimento. Perspectivas em Gestão Conhecimento, João Pessoa, v. 3, Número Especial, p. 1-5, out. 2013a. ISSN: 2236-417X.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2013b). A investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo a Abordagem Clínica da Informação como proposta metodológica. Perspectivas em Gestão Conhecimento, João Pessoa, v. 3,

Número Especial, p. 30-44, out. 2013b.

Paula, Cláudio Paixão Anastácio de(2015). O bibliotecário como um information doctor. Bibl. Univ., Belo Horizonte, v. 2, número especial, p. 65-79, fev. 2015.

Durban-Roca, Glória (2012) Durban. Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012. 112p.

Salo, Dorothea. Designspeaks (2006). Library Journal; Peer to Peer Review, 15 out. 2006.

Silva, Mônica do Amparo (2001). Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda? Investigação sobre a interação entre a biblioteca escolar e o professor do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino. 2001. Dissertação (mestrado) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

Small, Gary, et al (2009). Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching. American Journal of Geriatric Psychiatry, Bethesda, n., p.116-126, 17 fev. 2009. Disponível em: http://is.gd/JmXCuW. Acesso em 19 mar. 2013.

Sparrow, Betsy; Liu, Jenny; Wegner, Daniel M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. Science, New York, v. 333, n., p.776-779, 5 ago 2011. Semanal. Disponível em: https://www.sciencemag.org/content/333/6043/776.abstract. Acesso em: 13 fev. 2013.

Tassara, Eda Terezinha De Oliveira; Rabinovich, Elaine Pedreira (2001). A invenção do urbano e o poético: uma cartografia afetiva – Estudo sobre o bairro paulistano da Barra Funda. In: Tassara, E. T. O. (Org). Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano. p.211-267. São Paulo: Educ; Fapesp, 2001.

Vaidhyanathan, Siva (2011). The Googlization of everything: and why weshouldworry. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2011. 281p. ISBN 978-0-520-25882-2

Vilela, Raquel Miranda. Biblioteca escolar e EJA: caminhos e descaminhosdescaminos (2009). 2009. Dissertação (mestrado) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Williams, Genevieve (2007). UnclearNuclear on the Context: Refocusing on Information Literacy's EvaluativeEvaluativo Component in theAge of Google. LPP SpecialIssueonLibraries and Google; Library Philosophy and Practice, jun. 2007. ISSN 1522-0222

Wu, Tim (2012). Impérios da Comunicação: do telefone à internet, da AT&T ao Google. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Desafios e propostas para a universalização das bibliotecas escolares no Brasil e na Espanha

Daniela Spudeit

Bibliotecária/Pedagoga. Mestre em Ciência da Informação

Professora no curso de Biblioteconomia (Licenciatura e Bacharelado)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

danielaspudeit@gmail.com

Fernanda de Sales

Bibliotecária. Mestre e Doutoranda em Educação

Professora no curso de Biblioteconomia

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

fernanda_faed@yahoo.com.br

Rodrigo Pereira

Bibliotecário

Doutorando e Mestre no/pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP

Professor no curso de Biblioteconomia do Instituto de Ensino Superior da Funlec (IESF)

rodrigopereiracg@hotmail.com

Resumo:

O trabalho se propõe a analisar os aspectos que envolvem a universalização das bibliotecas escolares no

Brasil e na Espanha. Caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva e exploratória de natureza bibliográfica e documental. A partir de publicações recuperadas em bases de dados nacionais e internacionais, documentos oficiais e legislações dos dois países entre o período de 1995 e 2015, apresentam-se os principais desafios e propostas para efetivação das bibliotecas nas escolas como espaços de aprendizagem e instrumento para torná-la parte do processo educativo. Constatou-se que, na Espanha, há maior aceitação do trabalho conjunto entre bibliotecários e professores, que, juntos, formam equipes multidisciplinares. Já no Brasil, é preciso que entidades de classe, universidades e governo na esfera federal, estadual e municipal unifiquem esforços para elaborar um planejamento estratégico com ações a curto, médio e em longo prazo para tornar a biblioteca escolar parte integrante e efetiva do processo educacional.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Lei 12.244; Biblioteca Escolar – Brasil; Biblioteca Escolar – Espanha.

Abstract:

This project intends to analyze the aspects which involve the universalization of school libraries in Brazil and Spain. It is characterized as being a descriptive and exploratory research of bibliographic and documentary quality. The main challenges and proposals to implement the libraries in schools as learning spaces and instrument to make them part of the educational process are presented from recovered publications in national and international databases, official documents and legislations of both countries amongst the years of 1995 and 2015. It was observed that, in Spain, there is greater acceptance of joint work amongst librarians and teachers, which together form multidisciplinary teams. As of Brazil's case, it is necessary that professional associations, universities and government at the federal, state and municipal level unify efforts to elaborate a strategic plan with actions in the short, medium and long term to make the school library an effective and integrating part of the educational process.

Keywords: School library; Law 12.244; School Library - Brazil; School Library - Spain.

1. Introdução

As bibliotecas escolares são defendidas como espaços de aprendizagem, construção de conhecimento, ambientes educativos que visam facilitar os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento de competência informacional. Entretanto, historicamente ainda são espaços pouco valorizados nas escolas e muitas vezes esquecidos nas políticas públicas no Brasil. Na década de 90, Waldeck Carneiro da Silva (1999, p.13) fez o seguinte questionamento em um livro intitulado "A miséria das bibliotecas escolares": É possível interromper a cerimônia fúnebre em cujo féretro jaz a biblioteca escolar? Mesmo com todas as mudanças sociais, econômicas e políticas, até ó século XX o ensino era tradicional nas escolas e pouco se valorizava as bibliotecas e outros espaços e recursos educativos, tanto é que as bibliotecas eram vistas como depósitos de livros. Foi pensando nisso que Silva (1999) lançou aquela questão, pois até a virada do século ainda pouco se conseguia avançar no que tange a melhoria das bibliotecas escolares e o livro causou certo desconforto na Biblioteconomia por chamar a atenção das misérias em que se encontravam as bibliotecas escolares brasileiras.

O ano de 1999 também teve outro marco que foi o Manifesto da IFLA/UNESCO que defende a biblioteca escolar como parte integral do processo educativo. O Manifesto apresenta a missão das bibliotecas escolares, financiamento, legislação e redes, objetivos, pessoal, recursos e gestão desses espaços.

A biblioteca escolar propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (IFLA/UNESCO, 2002) [1].

Em relação às políticas públicas, no período entre 1995 a 2010, várias ações foram criadas pelo

governo, tais como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que visavam distribuir acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais para as escolas privilegiando o objeto (livro) sem se preocupar com o ambiente (biblioteca) em que se daria a implementação de ações para incentivar a pesquisa, a leitura, o acesso à informação e a cultura. Teve também a criação do Programa Fome do Livro que prometia zerar o número de municípios brasileiros sem bibliotecas até 2006 e aumentar o índice de leitura no Brasil. Em 2003, foi instituída a Lei 10.753/2003 sobre a Política Nacional do Livro focando novamente no objeto, porém, destaca o investimento nas bibliotecas para que tenham os acervos ampliados, atualizados e que tenham recursos destinados para o acervo mínimo. Em 2010, com a promulgação da Lei 12.244 houve uma renovação das esperanças no que tangem as melhorias das bibliotecas escolares no país, pois a mesma prevê o investimento nos espaços, obrigatoriedade das bibliotecas nas escolas respeitando a presença do bibliotecário como profissional qualificado para gerir esses ambientes educativos.

Passados cinco anos da promulgação da Lei no Brasil, é preciso revisitar o passado para verificar o que foi feito e analisar o cenário atual para propor estratégias para a efetivação dessa Lei. Pensando nisso, este trabalho se propõe a analisar os aspectos que envolvem a universalização das bibliotecas escolares no Brasil e na Espanha.

Para atingir esse objetivo, como procedimento metodológico optou-se por fazer um estudo comparativo entre os dois países não somente pelas raízes da Biblioteconomia, mas também por acreditar que essa análise pode colaborar com as ações conjuntas que podem ser desenvolvidas em parcerias entre Brasil e Espanha. Dessa forma, caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva e exploratória de natureza bibliográfica e documental. A partir de publicações recuperadas em bases de dados e nas legislações dos dois países entre no período de 1995 e 2015, apresentam-se os principais desafios e propostas para efetivação das bibliotecas nas escolas como espaços de aprendizagem e instrumento pedagógico significativo para torná-la parte do processo educativo.

2. Bibliotecas Escolares no Brasil

No final do século XIX e, substancializado, no século XX, significativas e relevantes mudanças, considerando os aspectos comportamentais e conceituais, externaram discussões direcionadas ao objeto educação, considerando-a um fato social e, como tal, complexa, incompleta e diversa. Tais discussões desencadearam novas perspectivas em torno da concepção e desenvolvimento da prática educativa propriamente dita, o que, posteriormente, se caracterizou como uma abordagem tradicional de ensino.

Enquanto perdurou a abordagem tradicional, valorizou-se a habilidade cumulativa e repetitiva do educando, partindo do pressuposto que o aluno não dispunha de conhecimentos a priori, caracterizando-se como anômalo no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva de ensino, marginalizava o educando, distanciando-o de seu contexto vivencial e, ainda, lançando mão de seus conhecimentos apropriados no percurso de sua própria vida.

Nesse contexto referenciado, a biblioteca escolar, quando ela existia, era percebida, apenas, como uma espécie de local para guarda de livros, sem nenhuma perspectiva educativa, pois, até o acesso a ela, para efeitos de leitura, raramente acontecia, quando, em alguns casos, não fossem os acessos proibidos. Por isso, tais bibliotecas, sob a concepção da escola tradicional brasileira, reproduziam unilateralmente, a função repressora exercida em sala de aula.

Segundo Ferraz (1949, p. 106), essa escola "não dispunha de biblioteca, ou quando excepcionalmente a possuía, era mais para servir de consulta aos professores e não para uso dos alunos. O ensino era feito de acordo com o livro escolhido e os textos indicados". Ou seja, sob essa concepção educativa, o ensino se fundamentava, basicamente, na perspectiva docente, bem como, do livro didático e/ou livro texto, os quais se apresentavam como únicos dotados da prerrogativa de transmitir conhecimento, concepção essa que marginalizava qualquer possibilidade de ação educativa por meio das bibliotecas escolares, tornando-as, cada vez mais, espaços sem sentido e/ou sem serventia ao processo educativo da época.

Como parte desse legado, percebe-se, ainda hoje, a falta de legitimação da biblioteca escolar enquanto

recurso pedagógico provido de inúmeras possibilidades de aprimoramento e suporte às práticas pedagógicas dos educadores, pois, historicamente, como se pode perceber, a biblioteca escolar nunca fez muita diferença ao espaço escolar, condição essa gerada pela não compreensão de seu uso enquanto instrumento pedagógico, fato que culminou no estabelecimento de certa cultura escolar que evidencia a inservibilidade da biblioteca escolar, desencadeando o seu esquecimento e, em variadas vezes, sua extinção do espaço escolar.

Polke (1973, p. 62) defende que "a ausência da biblioteca ou a sua presença ornamental [...] parece ligar-se mais às características do próprio ensino tradicional que se caracterizava pela memorização do ponto".

Com o desenvolvendo e descobertas da psicologia, bem como da neurologia, no que dizia respeito aos processos de aprendizagem, do desenvolvimento e da aquisição de conhecimento, novas inquietudes em relação às práticas educativas do modelo tradicional foram colocadas em análises, o que desencadeou um novo momento na educação brasileira. Como consequência dessas análises em torno das práticas educativas até então desenvolvidas pelo modelo tradicional de escolarização, surgiram propostas que, no Brasil, ficaram conhecidas como "escola nova" e/ou "escola ativa", as quais melhor se adequariam as novas demandas sociais, se caracterizando pela intensificação da produção de informação e, consequentemente, da dinamização da própria "produção" de conhecimento.

Nessa nova perspectiva educacional, a biblioteca poderia, de maneira mais adequada, oportunizar recursos e serviços dirigidos aos educandos em melhores condições e maiores quantidades, dirigidos a atender as novas demandas do processo educativo, bem como, dos próprios educandos, dos quais, se esperava maior autonomia diante do processo de aprendizagem, pois, conforme salientava Polke (1973, p. 60), "a proximidade da sala, a interação professor-bibliotecário-aluno, as orientações mais atuais de ensino que impelem a criança para a busca-descoberta, através de diferentes textos podem potencializar a aprendizagem". Castro (1998) corrobora com este pressuposto ao afirmar que é preciso ressignificar a biblioteca enquanto espaço de produção e disseminação do conhecimento – e não apenas o lugar de estocagem da informação.

Assim sendo, percebe-se, que ao longo dos anos, o aprimoramento do conceito de biblioteca escolar, bem como, de sua importância no processo de ensinar e aprender, o que tem feito dela assunto recorrente, sobretudo no Brasil, ao passo que se pode citar a Lei 12.244/2010, que trata da universalização de tais bibliotecas no país, tem sido foco de discussões e tentativas fragmentadas de torná-la protagonista no ambiente escolar, demandando uma nova concepção em torno delas, dirigindo-as a sua missão em fomentar a aprendizagem por meio do acesso, uso e manifestação da aprendizagem.

A partir de então, sob uma concepção mais contemporânea, entende-se a biblioteca como parte indispensável da escola e de todos os seus processos educativos, bem como, da urgência em inseri-las no cotidiano da escola, desafio esse sugestionado pelo Brasil quando da promulgação de lei citada acima.

Todavia, os desafios são inúmeros, sobretudo os que dizem respeito aos aspectos culturais inerentes a escola em relação à biblioteca escolar. Por força de um percurso educativo distanciado das práticas bibliotecárias, fomentou-se, se ainda não é fomentando, a inservibilidade de tais bibliotecas, cultura essa que distanciou os poucos bibliotecários atuantes nessas bibliotecas dos educadores e consequentemente dos educandos.

Desta forma, ainda que pesquisadores das áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação comprovem os impactos positivos da biblioteca escolar bem gerida para o processo educativo, caracterizando-a como instrumento de aprimoramento da qualidade de ensino, percebe-se, latentemente, que sua inexistência não interrompe os fazeres escolares. Continuam a funcionar as escolas, o ensino e aprendizagem continuam sendo desenvolvidos, mesmo com a ausência e ou precariedade das bibliotecas escolares existentes.

Por força disso, a Lei 12.244/2010, gerou grandes expectativas em torno da temática biblioteca escolar, sobretudo quando se pode ler, em seu Art.1. que para universalização das bibliotecas escolares, até 2020 todas instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País deverão contar com

bibliotecas. Além da criação de bibliotecas nas escolas que ainda não tenham, no Art. 3. menciona que: "Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário (Brasil, 2010). Ou seja, as escolas, além de buscarem recursos em seus municípios e estados, deverão traçar um planejamento não somente para a construção de novas bibliotecas e reforma das chamadas "salas de leitura", mas também para contratação e/ou abertura de vagas para bibliotecários nesses espaços.

Em relação às salas de leitura, mesmo que os secretários de educação, professores, governantes em geral queiram chamar de salas de leitura, perante a Lei 12.244, todos os espaços que tenham coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura são bibliotecas conforme Art. 2 (Brasil, 2010).

Com base no documento da Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil (2011) é possível perceber a quantidade de escolas que tem bibliotecas e que não tem bibliotecas. A região nordeste tem o maior número de escolas ocupando 44%, porém, somente 23% dessas escolas têm bibliotecas. Em segundo lugar, temos a região sudeste que concentra 24% das escolas no país e 39% delas já possuem biblioteca mostrando uma preocupação maior nesse quesito. Só resta saber a veracidade desses números no que se caracteriza uma biblioteca, pois muitos gestores consideram uma sala pequena com uma estante de livros como "biblioteca" ficando a maior parte do tempo fechada e sem ações de mediações de leitura, pesquisa e incentivo por parte da comunidade escolar. Um dado que chama a atenção nessa pesquisa, é que a região sul por ser a menor com apenas três estados e agrupando 13% das escolas do país, possui 24% das escolas com bibliotecas, comprovando uma preocupação maior dos gestores que é incentivada há muitos anos por iniciativas como, por exemplo, o Fórum Gaúcho pela melhoria das Bibliotecas Públicas e Escolares no Rio Grande do Sul e já está em sua 46° edição.

Em 2011, apenas 25% das escolas tinham bibliotecas (43.717) segundo Documento de Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil. Para cumprir lei, o Brasil precisa construir 64 mil bibliotecas escolares até 2020. A partir de 2015, seria necessário criar e equipar mais de 1 mil bibliotecas por mês para cumprir a lei de acordo com portal Qedu, da Fundação Lemann, a pedido da Agência Brasil, com base em dados do Censo Escolar 2014.

Outro dado que merece importância é a quantidade de profissionais visto que a atual não atende a demanda. De acordo com Censo da Educação realizado em 2014, existem 188 mil escolas no Brasil. Em Junho de 2013 tinha cerca de 18 mil bibliotecários ativos registrados nos Conselhos Regionais de Biblioteconomia de acordo com Boletim do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB, 2013).

Percebe-se que dados cinco anos em que a Lei 12.244 entrou em vigor no Brasil e tantas outras políticas públicas que foram criadas desde a década de 90, muito ainda falta fazer para cumprir as legislações e programas estabelecidos e universalizar as bibliotecas escolares enquanto espaços de construção do conhecimento e aprendizagem. Os desafios são muitos e é preciso fazer esse resgate histórico do que foi feito no Brasil e também olhar as experiências de outros países, como será feito neste trabalho ao analisar a situação na Espanha a seguir.

3. Bibliotecas Escolares na Espanha

A história das bibliotecas escolares na Espanha é permeada por muitas tentativas de integrá-la ao ambiente educativo de maneira efetiva com coleções, serviços e profissionais que, de fato, apoiem o ensino e respeitem as características dos alunos.

Em entrevista concedida ao periódico Educación y Biblioteca em 1995, a especialista em bibliotecas escolares Carmen Cabrerizo conta que a origem das bibliotecas escolares espanholas remonta a 1857, ano da criação da Ley de Instrucción Pública. Esta lei ditava as bibliotecas públicas como indispensáveis ao ensino adequado – não se tinha, portanto, o conceito de biblioteca escolar. Anos mais tarde, em 1869 uma nova Ordem Pública estabelece a criação de bibliotecas populares dentro das escolas, mas, por questões de ordem política o projeto não evoluiu e as bibliotecas populares também são abolidas. Só em 1931 essas

bibliotecas são reativadas dentro das escolas. É também na década de 1930, com a retomada destes espaços, que o conceito de biblioteca escolar surge, caracterizado especialmente pela relação entre a adequação do acervo e a idade das crianças. Por isso, nas décadas seguintes os esforços empreendidos estavam relacionados com políticas de coleções. Em 1970, o governo Espanhol, através da Ley General de Educación, estabelece novas diretrizes educativas, mas nada muda de forma considerável na estrutura e manutenção das bibliotecas escolares. Já é 1983 quando surgem as primeiras campanhas de fomento à leitura (Cabrerizo, 1995).

Para maior compreensão de como estas bibliotecas são organizadas em pleno século XXI, toma-se como exemplo o conjunto de regras adotado pela Comunidad de Madrid. Atualmente, os serviços são desenvolvidos dentro das bibliotecas escolares por professores e bibliotecários, conjuntamente. Isso, dentro da estrutura política espanhola, implica na intervenção de dois ministérios: o da Educação e o da Cultura. Os professores que atuam nas bibliotecas escolares respondem ao Ministério, aos Conselhos e à Secretaria de Educação, enquanto que os bibliotecários, ao Ministério, conselhos e Secretarias de Cultura. Esta organização está prevista na ORDEN 927/2007/00, que através "de las Consejerías de Educación y de Cultura y Deportes, (...) desarrolla el Plan Regional de Fomento de la Lectura en lo referente a la puesta en marcha y funcionamiento de la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid."

Esta Rede de bibliotecas escolares é constituída a partir do já existente Sistema de Lectura Pública, mantido pela Dirección General de Arhivos, Museos y Biblioteca. Cabia a esta Direção a responsabilidade de coordenar a incorporação de todas as bibliotecas escolares madrilenas ao Sistema, dando-lhes um caráter de rede, num período de 12 anos a contar de 2007, sendo que a primeira destas atividades foi a criação de um catálogo único. A proposta desta rede é adequar todas as bibliotecas escolares a um modelo único de disposição de espaços, de políticas de gestão e de desenvolvimento de coleções. (Plan de bibliotecas escolares em red, 2007)

Andreu Lorenzo, Beik e Zapateiro Lourinho (200?) lembram que foi em 2006 que a obrigatoriedade das bibliotecas nas escolas aparece na legislação. Isto se deu a partir da Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que em seu artigo 113 estabelece que os centros de ensino devem, a partir de então, dispor de uma biblioteca escolar, e que a estas bibliotecas cabe fomentar a leitura e assegurar ao aluno acesso à informação e outros recursos de aprendizagem. A referida lei ainda prevê o atendimento ao público em geral.

É possível notar que o ponto de partida é a leitura. Mas, para além das atividades de leitura, a acima referida ORDEN 927/2007/00 estabelece o que compete a cada um dos âmbitos envolvidos. Às instâncias governamentais de Educação compete, entre outras responsabilidades, propor a incorporação das bibliotecas escolares à Rede de Bibliotecas; financiamento dos espaços destinados a estas referidas unidades de informação; a articulação entre a biblioteca e a escola a qual pertence; e facilitar a implantação de uma gestão bibliotecária adequada nas escolas.

Já ao Ministério, Conselhos e Secretárias de Cultura e Desporto, compete a implantação e manutenção de atividades de cunho mais prático, inclusive a contratação dos bibliotecários, o que, em última instância, pode caracterizá-lo como técnico. Entre as competências da Cultura estão: oferecer suporte às coleções iniciais; apoiar e impulsionar projetos de incentivo à leitura realizados pela e na biblioteca escolar; e manter os recursos humanos necessários para impulsionar os trabalhos, a partir da contratação de bibliotecários.

Além da Lei acima mencionada, outro documento que estabelece importante marco conceitual neste cenário é o Marco de Referência para las Bibliotecas Escolares, elaborado em 2011 pelo Ministério da Educação da Espanha. Este marco referencial reconhece as mudanças tecnológicas e, consequentemente culturais, observadas e vividas nas últimas décadas, por isso assume a estreia relação entre Cultura Digital, Leitura e Informação.

As referências, ou diretrizes propõem: um modelo de biblioteca escolar; âmbitos de atuação dentro de escola; estimativas relacionadas aos recursos materiais, físicos e humanos; modelos de organização e funcionamento, bem como de avaliação de atividades e serviços; redes de colaboração e cooperação.

Esta proposta, em linhas gerais, apresenta a biblioteca escolar como um recurso educativo a serviço do currículo e também do projeto educativo de cada escola, por isso, deve ser um espaço dinâmico de serviços e recursos de informação que apoiem incondicionalmente o ensino e a aprendizagem. Desta forma, estaria articulada com a construção do conhecimento individual e coletivo (Espanha, 2011).

O mesmo documento indica como áreas de atuação para as bibliotecas escolares: a) apoio ao currículo; b) elaboração e/ou participação em projetos de leitura na escola; c) atividades que visem a competência informacional; e d) extensão cultural. As instalações, além de mobiliário adequado e acessibilidade, devem apresentar espaços para a gestão, para estudo e pesquisa, para leitura informal, para audiovisuais e para atividades com a família (Espanha, 2011).

A respeito dos estoques informacionais, indica-se coleções compostas por variados suportes de informação, respeitando a uma estimativa que prevê, por exemplo, 3.000 volumes para centros que tenham até 200 alunos e, em centros com mais de 700 alunos, deve-se observar o mínimo de 10 mil volumes. (Espanha, 2011).

As bibliotecas escolares na Espanha possuem as chamadas 'equipes de biblioteca', que, de acordo com a ORDEN 927/2007 devem ser formadas por bibliotecários e professores. O marco referencial de 2011 não estabelece a qual destes profissionais deve-se atribuir a gestão das bibliotecas escolares, podendo esta atividade ficar sob a responsabilidade de um professor.

Importante frisar que a formação do bibliotecário na Espanha se dá em níveis de graduação e pós-graduação. Os primórdios da formação bibliotecária espanhola são controversos, mas há uma linha histórica que acredita ter iniciado em 1856, na Escuela de Diplomatica, com a consolidação anos depois, em 1915, na Escuela de Bibliotecarias de Barcelona. Em 1979 o título de Diplomado em Biblioteconomia y Documentación passa a ser oficial. (Merlo Vega, 1998).

A organização política autonômica da Espanha permite formas diversas de regulamentação da profissão, mas é comum que se recomende a necessidade de bibliotecas contarem com pessoal qualificado e em número suficiente para o atendimento adequado das comunidades usuárias. (La legislación bibliotecaria en España, 200?)

No cenário nacional, destaca-se a atuação da Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, formada por representantes e técnicos do Ministério da Educação em todas as províncias da Espanha. Tem como objetivo desenvolver projetos que valorizem o papel das bibliotecas escolares no contexto educativo espanhol. Em 2014, as atividades desta comissão envolveram formação de equipes de bibliotecas e promoção de cursos de qualificação para equipes de bibliotecas de todo o país. (Comisión técnica de cooperación de bibliotecas escolares, 2015).

A comissão citada logo acima responde a uma Comissão Geral de Educação que também apoia e acolhe outros tipos de bibliotecas, como as públicas e as universitárias. Seus objetivos são elaborar e implantar propostas que melhorem a qualidade dos serviços oferecidos nas bibliotecas escolares, além de favorecer a cooperação com outros tipos de bibliotecas. Entre suas atividades estão o reforço do papel da biblioteca escolar como uma ferramenta de primeira necessidade ao apoio da aprendizagem; a elaboração de relatórios gerados a partir de dados fornecidos pelas próprias bibliotecas escolares; e desenvolvimento de instrumentos autoavaliativos que levem a uma reflexão mais aprofundada sobre resultados e demandas apresentados pela comunidade escolar [2].

Dentro do contexto apresentado, dá-se destaque ao conceito de biblioteca escolar construído ao longo do tempo pelo governo espanhol, que relaciona, inicialmente a adequação do acervo com a idade dos alunos. Hoje, a administração conjunta destas bibliotecas, com responsabilidades mantidas tanto pela área da Educação, quanto pela área da Cultura, mostra que este modelo de gestão valoriza as bibliotecas escolares como centros de apoio à educação, de formação, mas também como importante ponto de acesso à cultura. Ainda assim, há desafios a serem vencidos. Como se pode notar no próximo tópico.

4. Desafios e Propostas para Efetivação das Bibliotecas Escolares

no Brasil e na Espanha

Como se percebe, a realidade das bibliotecas escolares no Brasil e na Espanha é diferente, não somente pelos investimentos, questões culturais, tipos de legislações, mas também o quadro histórico apresentado.

Ao se fazer uma análise comparativa, é possível destacar dois pontos importantes no que tangem ao contexto do surgimento e evolução das bibliotecas escolares nos dois países e que impactam diretamente nas políticas públicas e também na infraestrutura para funcionamento dessas bibliotecas nas escolas. Um deles diz respeito a existência e representatividade de uma comissão vinculada ao Ministério da Educação e o outro aspecto é a regulamentação da profissão de bibliotecário na Espanha que difere do Brasil.

Na Espanha por existir a Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, formada por representantes e técnicos do Ministério da Educação em todas as províncias da Espanha possibilita maior participação e representatividade junto às políticas públicas para valorização das bibliotecas escolares e criação de projetos no contexto educativo espanhol onde a biblioteca é colocada como centro de aprendizagem.

Diferente do Brasil, em que atualmente não há nenhuma comissão ou sistema vinculado ao Ministério da Educação que possa apresentar políticas, defender recursos e desenvolver ações que visem a valorização e manutenção das bibliotecas escolares no país, apesar de existir a Lei 12.244 em vigor. No Brasil, temos apenas o Conselho Nacional de Política Cultural, que é um órgão colegiado do Ministério da Cultura que propõe a formulação de Políticas Públicas para o campo da Cultura do país. Apesar de não termos um colegiado específico para a área de Bibliotecas, a setorial intitulada "Literatura, Livro e Leitura" enquadra as políticas públicas relacionadas às Bibliotecas em geral.

Outro dado comparativo em relação às bibliotecas escolares e brasileiras tange a regulamentação da profissão visto que no Brasil, pela legislação em vigor, atualmente só podem atuar bibliotecários formados pelo curso de graduação bacharelado em Biblioteconomia e registrados no Conselho Regional de Biblioteconomia da sua região.

Porém, sabe-se que não há ainda a quantidade de bibliotecários formados para atender essa demanda, baixos salários são ofertados pelos governos municipais e estaduais afastando profissionais formados que poderiam atuar nesses espaços ou incentivar outras pessoas a fazer o curso de Biblioteconomia, além disso, há uma falta de preocupação e conscientização dos políticos brasileiros em entenderem a dinamicidade que envolve uma biblioteca escolar, colocando nelas profissionais aposentados com diferentes formações, alguns em desvios de função, para desempenhar o trabalho que cabe tão somente a bibliotecários qualificados. No Brasil, já existe um projeto de lei (PL 0028) que está tramitando na Câmara para que proponha a abertura de vagas nas bibliotecas escolares para atuação de profissionais com qualquer formação de nível superior e pós-graduação na área de Biblioteconomia para qualificar as pessoas que desejam atuar nesses espaços e contribuir com o trabalho dos bibliotecários.

Os desafios para universalização das bibliotecas escolares são muitos, principalmente no que tange a efetivação de recursos financeiros para equipar as bibliotecas escolares, adequá-las às exigências da Lei 12.244 no Brasil e efetivar a contratação de bibliotecários para atuar nesses espaços.

Após amplo levantamento bibliográfico e documental nos sites e documentos das escolas de Biblioteconomia e entidades de classe no Brasil e na Espanha, apresentam-se aqui algumas propostas para efetivar ações que possam ser planejadas e executadas em parcerias com governo, sociedade civil, entidades de classe da Biblioteconomia e da Educação pensando na qualidade da educação defendida no Relatório da UNESCO mais tarde publicado em forma de livro intitulado "Educação: um Tesouro a Descobrir", coordenado por Jacques Delors em 2003.

Este documento busca apresentar parâmetros e pilares para subsidiar o trabalho de pessoas comprometidas a buscar uma educação de qualidade. Diz o texto "À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele" (DELORS, et al, 1999, p. 89). Que as bibliotecas escolares possam ser essas

bússolas para navegar no mundo e permitir a educação de cidadãos com maior consciência crítica e reflexiva para interferir de forma democrática em uma sociedade mais justa.

No Brasil, como demonstrado anteriormente, além do investimento na construção de bibliotecas escolares que ofereçam um mínimo de infraestrutura, é preciso planejar ações que visem a qualificação de pessoas para atuar nesses espaços visto que a atual quantidade de bibliotecários formados nas escolas de Biblioteconomia no Brasil não atendem a demanda requerida. É preciso pensar em um planejamento unificado entre o governo, entidades de classe e universidades que visem ações políticas, estratégicas e pedagógicas a curto, médio e em longo prazo com o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com a Associação Brasileira de Municípios, entre outros.

É necessária a participação maior de pais e bibliotecários em fóruns que debatem sobre os planos municipais e estaduais de educação. As comunidades em geral devem se interessar pela discussão desses planos de educação e pelo investimento nas bibliotecas escolares, pois todos serão beneficiados com uma educação de maior qualidade para seus filhos, neto, sobrinhos e etc.

A formação de redes, a exemplo do que já ocorre em alguns municípios de Florianópolis/SC e Esteio/RS que têm bibliotecários trabalhando nas escolas é uma condição a universalização com qualidade de tais bibliotecas. Como visto, ainda não há a quantidade de bibliotecários formados para colocar um em cada biblioteca, então é preciso pensar em divulgar a profissão para que mais pessoas busquem o curso de Biblioteconomia nas universidades e também na formação de redes onde teriam técnicos atuando com a supervisão de bibliotecários.

A contratação de técnicos em Biblioteconomia também é necessária para que atuem em cada escola sendo gerenciados por bibliotecários que fiquem alocados em escolas pólos. O Projeto de Lei 6038/2013 alterado em maio/2015 prevê que os técnicos sejam supervisionados por bibliotecários e que o Conselho Regional de Biblioteconomia faça fiscalização para evitar que técnicos executem atividades de bibliotecários.

Na Espanha, os desafios apresentados pela própria Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares são, especialmente o debate teórico dos temas: Alfabetização Informacional, e, Relações entre Biblioteca Pública e Biblioteca Escolar; criação de um Observatório do livro e da leitura; integração ao Programa de Lectura y Alfabetización en Europa; realização de projetos em conjunto com a Biblioteca Nacional da Espanha, com vistas a leituras de documentos raros; otimização do uso de Redes Sociais; pesquisa sobre os hábitos dos leitores das bibliotecas escolares; estabelecimento de mecanismos que possibilitem a aquisição de competência informacional e midiática pelos alunos; articulação com outras Redes de bibliotecas escolares da União Europeia; criação de uma plataforma comum de gestão de dados; e o estabelecimento de normativa que regule a carga horária e a remuneração dos gestores de bibliotecas escolares.

Isso deixa claro que a Espanha encontra-se em situação privilegiada em relação ao Brasil, considerando que as inquietudes e propostas apresentadas para o aprimoramento das bibliotecas escolares já evidenciam um percurso melhor estruturado, com perspectivas e expectativas mais expressivas e relacionadas a um momento de consolidação dos fazeres de tais bibliotecas, sugerindo uma compreensão mais desenvolvida da temática.

5. Considerações Finais

A partir de publicações recuperadas em bases de dados, documentos oficiais e legislações do Brasil e da Espanha, apresentaram-se um quadro histórico para destacar os principais desafios e propostas para efetivação das bibliotecas nas escolas como espaços de aprendizagem e instrumento para torná-la parte do processo educativo.

No Brasil, além das dificuldades de infraestrutura destinada às escolas e educação em geral, outra preocupação iminente é a qualificação das pessoas que atuam nas chamadas ‘salas de leitura’ e bibliotecas escolares. Mesmo nos municípios e estados que abrem concursos para ocupação dos cargos de bibliotecários, os salários são baixos dificultando a ocupação dessas vagas e interesse de bibliotecários em

atuar nas escolas. Além disso, o governo historicamente sempre se preocupou em políticas voltadas para livro, causando o sucateamento dos espaços onde os livros são armazenados nas escolas, muitas vezes inadequados e sem pessoas qualificadas para gerir esses espaços e os acervos enviados pelo governo brasileiro.

Na Espanha, o que se observa é a presença de critérios bem estabelecidos, e o país parece aceitar bem o trabalho conjunto entre bibliotecários e professores, que, juntos, formam equipes multidisciplinares. Existe uma maior flexibilização nas atividades propostas e desenvolvidas por cada biblioteca escolar, porque, apesar de o sistema educativo "obedecer" a um modelo único, a organização administrativa autônoma das províncias (equivalente aos estados brasileiros), permite que cada região eleja e trabalhe com especificidades existentes na comunidade escolar. Exatamente por esta característica é que o trabalho em rede se torna mais relevante, pois se pode fortalecer cada unidade de informação sem que estas percam suas características essenciais.

Dessa forma, no Brasil é preciso que entidades de classe, universidades e governo na esfera federal, estadual e municipal unifiquem esforços para elaborar um planejamento estratégico com ações a curto, médio e em longo prazo para efetivar um plano político e pedagógico a fim de sanar essas lacunas, principalmente no que tange a qualificação das pessoas que querem atuar ou que já atuam nas bibliotecas escolares e também na infraestrutura desses espaços, pois educação com qualidade não se faz somente com livros, mas sim com mediação de profissionais qualificados que tenham os recursos necessários disponíveis.

Referências

ANDREU LORENZO, L. B., BEIK, A., ZAPATEIRO LOURINHO, A. S. [200?]. Política informativa y documental en la enseñansa no universitária. Modelo español y sueco. Boletín de la ANABAD. Disponível em http://eprints.ucm.es/8095/1/politica_informativa_y_documental.pdf. Acesso em 03 jul 2015.

BRASIL. INEP. (2014). Censo Escolar. Brasília. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo

BRASIL. Ministério da Educação. (2011). Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil. Brasília.

BRASIL. Presidência da República. (2010). Lei 10.753/2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm

BRASIL. Presidência da República. (2010). Lei 12.244. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm.

CARMEN Carbrerizo. [20–?]. La biblioteca escolar en españa sigue dependiendo todavia del entusiasmo de los profesores. Biblioteca y Educación, 54. Disponível em: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/113054/1/EB07_N054_P12-14.pdf Acesso em: 02 jul 2015.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. A biblioteca na Escola Plural. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. (1998). Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, (1998), Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG: Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, (1998). p. 7-8.

COMISIÓN TÉCNICA DE COOPERACIÓN DE BIBLIOTECAS ESCOLARES. (2015). Consejo de Cooperación Bibliotecária. Inform.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. (2013). Quantidade de bibliotecários no Brasil . Boletim do Conselho Federal de Biblioteconomia. Junho, (2013). Disponível em http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/boletins/Boletim_Especial_jun2013.pdf.

DELORS, Jacques (Org.). (2003). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO.

ESPAÑA. Marco de referencia para las bibliotecas escolares. (2011). Madrid: Secretaría Genral Técnica, 2011. 72 p.

ESPAÑA. Orden 927/2007/00, de 24 de mayo, de las Consejerías de Educación y de Cultura y Deportes, por la que se desarrolla el Plan Regional de Fomento de la Lectura en lo referente a la puesta en marcha y funcionamiento de la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid. (2007). B.O.C.M, Madrid, n. 137, p. 140 – 141, 11 jun. (2007).

FERRAZ, Wanda. (1949). A biblioteca. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva.

IFLA/UNESCO. (2002). Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar. Disponível em http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf.

LA LEGISLACIÓN BIBLIOTECARIA EN ESPAÑA, [200?]. Disponível em http://www.bibliopos.es/Biblion-A2-Legislacion/09Legislacion-bibliotecaria-Espana.pdf Acesso em 03 jul (2015).

MERLO VEJA, J.A. (1998). Formación de los bibliotecários musicales em España. In: IAML Congress, 18, (1998), Donostia, Anais... [S. l.]: Facultad de Tradicción y Documentación de la Universidad de Salamanca, [1998?].

PLAN DE BIBLIOTECAS ESCOLARES EM RED. (2007). Madrid: Subdirección General de Bibliotecas. Disponível em http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220528988 Acesso em: 03 jul (2015).

POLKE, Ana Maria Athayde. (1973). A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, mar (1973).

SILVA, Waldeck. (1999). A miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez.

---

[1] Disponível em http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf

[2] Fonte: http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares.html

Bibliotecário educador: possibilidades de atuação no contexto da biblioteca escolar

André Carlos da Silva

FaBCI/FESPSP

Valéria Martin Valls

FaBCI/FESPSP

Resumo:

Analisa o perfil e o papel social do bibliotecário na biblioteca escolar, bem como a importância das bibliotecas na formação dos alunos. Tal pesquisa, desenvolvida durante o curso de Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, se deu exclusivamente por meio de levantamento bibliográfico e análise de obras na área de biblioteconomia a partir do ano 2000, dentre estas, destaca-se a presença de Bernadete Campello com sua proposta de letramento informacional e função educativa do bibliotecário na escola (2009), Oswaldo Francisco Almeida Júnior com a mediação da informação e leitura (2007; 2009) e Ana Lúcia Antunes de Oliveira Bicheri com a mediação na pesquisa escolar em face da crescente virtualização da informação (2008). Buscou-se, a partir daí, discutir três possibilidades de atuação do bibliotecário escolar em que desempenha, além das funções inerentes à profissão, o papel de educador: o trabalho em conjunto com o corpo docente, a mediação da leitura e o apoio à pesquisa. Propõe a ideia de que na maior parte das vezes, este profissional, baseado em sua relação próxima ao acervo e sua consequente influência na formação de leitores, é um potencial educador, haja vista, sua experiência no campo da mediação entre a informação e aqueles que a buscam, estando, dessa forma, apto a apresentar aos alunos as mais adequadas fontes informacionais para suas pesquisas. Além disso, expõe a noção de que a biblioteca pertencente a um grupo escolar deve essencialmente, estar em evidência, estando o bibliotecário convocado a propor parcerias com o corpo docente, a participar de reuniões para elaboração de calendários do ano letivo e mostrar que a biblioteca também é um local adequado para a execução das múltiplas tarefas que envolvem o ensino. Foi possível constatar a partir da pesquisa, que a biblioteca não deve ser um local desvinculado da instituição e sim caminhar também sob a orientação do currículo escolar e acompanhar o conteúdo ministrado pelos docentes. O chamado bibliotecário escolar, por desenvolver atividades como mediação à leitura, apoio à pesquisa e trabalho colaborativo com o corpo docente, pode ser considerado um educador, mesmo que informal para algumas pessoas, pois auxilia os usuários não somente a encontrar as informações e utilizá-las, mas também a questioná-las, participando da construção dos alunos como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Bibliotecário educador; Biblioteca escolar; Biblioteconomia e educação.

Abstract:

This paper is an analysis about the profile and the social role of a librarian in school; moreover, it presents

the importance of a school library for students educational process. This research was developed during the graduation course of Library and Information Science at Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - Brazil (São Paulo School Foundation of Sociology and Politics). It was based on scientific sources and analysis of researches about the library field done since the year 2.000, such as Bernadette Campello´s theory concerning information literacy and educational librarian function in school (2009); Oswaldo Francisco Almeida Júnior, reflecting on information and reading (2007-2009) and Ana Lucia Antunes de Oliveira Bicheri, who reflected on increasing virtualization of information (2008). Three possible school librarian´s roles are discussed, which go beyond this professional´s inherent functions and which involve roles of an educator: working together with the faculty, the mediation of reading and research support. It is proposed the concept that in most situations, this professional is a potential educator, due to his\her experience as an information mediator. For that reason, librarians are able to introduce students to the most appropriate informational sources for their research. In addition, it is presented the perspective that the librarian should be called to propose partnerships and should be able to participate in meetings to prepare schedules of the school year and show that library is also a suitable place for several tasks that involve teaching. Library should not be a detached place of the institution, it should follow the content taught by teachers. A school librarian can be considered an educator, even if an informal one, due to the development of activities such as reading mediation, research support and collaborative work with faculty. Studies indicate that this professional helps users not only to find information and to use them, but also to instigate students, participating of the building of citizens aware of their role in society.

Key-words: Educator Librarian; Librarianship and Education; School Library.

Item fundamental quando se pensa em instituições de ensino de qualidade, presença obrigatória quando se fala em acesso à informação, lugar onde pensamentos são construídos e questões importantes são elucidadas, estas são algumas funções da biblioteca inserida em uma instituição de ensino. Assim sendo, à biblioteca escolar, é atribuído importante papel na formação dos alunos, pois é ela quem dá o apoio necessário às suas pesquisas, além de ser incentivadora da prática da leitura possuindo assim conexão direta com a sala de aula. Nesse contexto, surge o bibliotecário, como mediador entre a informação e a comunidade que a busca e que ao auxiliá-la - em especial aos alunos – desempenha potencial função educativa.

1. Pressupostos teóricos e Objetivos

Este artigo tem como objetivo discutir três formas de atuação do bibliotecário nas bibliotecas escolares: o trabalho em conjunto com o corpo docente, seu papel como mediador da leitura e o seu apoio à pesquisa, além disso, busca apresentar a importância das bibliotecas escolares para as instituições de ensino.

2. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Elaborada durante o curso de graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, esta pesquisa se deu exclusivamente por meio de levantamento bibliográfico e análise de obras na área de pedagogia e ensino, biblioteconomia, sobretudo bibliotecas escolares, e ainda sobre a atuação do bibliotecário neste segmento, do seu trabalho em parceria com o corpo docente e também sobre sua atuação na pesquisa escolar e na mediação da leitura. Abordamos o tema em seu contexto atual; desta forma, selecionamos bibliografia a partir do ano 2000 até os dias atuais exceção feita a algumas obras referentes à pedagogia e educação por conta de sua relevância para a pesquisa.

3. A biblioteca escolar

Nos dias atuais, nota-se singular mudança de mentalidade da população em relação às bibliotecas. Ao que parece, é finda a era dos depósitos de livros. Em seu lugar surgem, ainda que sob desconfiança de alguns, lugares dinâmicos com ênfase na tecnologia e no aconchego dos espaços, o que tem contribuído para

essa significativa transição. Não podemos afirmar com precisão quando começou esta mudança, mas o fato é que muitas bibliotecas de instituições particulares e também públicas, como a Biblioteca de São Paulo e a Biblioteca Parque do Estado do Rio de Janeiro [1], exemplos de bibliotecas vivas, têm ajudado neste processo. Com isso, é preciso que também a biblioteca escolar seja reconhecida como agente de mudança da mentalidade da população, a começar pela sua comunidade: os pais, os professores, os alunos e também os próprios bibliotecários.

Nesse contexto, a biblioteca escolar, tanto de instituições particulares como governamentais, pode ser definida como o local em que estão organizadas e disponibilizadas informações em diferentes suportes (como livros, revistas, jornais e DVDs) com o objetivo de satisfazer os usuários, em especial os alunos, no intuito de despertá-los para a pesquisa e a leitura, além de desenvolver a criatividade e a consciência crítica (Corrêa, 2002). Desta forma, a biblioteca é mais do que um espaço em que o aluno realiza suas pesquisas: ela possui o papel de formar o indivíduo, ou seja, de prepará-lo para a vida em sociedade.

Em uma definição mais sucinta, a Lei 12.244 (Lei n. 12.244 de 25 de maio de 2010) que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, define biblioteca escolar como "a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura". Campello, (2010) diz ainda que a biblioteca escolar é um "dispositivo informacional" [2] e apresenta suas características: espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades para usuários e os serviços técnicos e administrativos; materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, para que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; acesso a informações digitais (internet); funcionamento como espaço de aprendizagem; administrada por bibliotecário qualificado, com equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar.

De acordo com as definições de biblioteca escolar, ela não se restringe ao seu acervo, como cita Casarin (2013), mas é a soma de três elementos fundamentais: a estrutura física (espaço, acervo e recursos informacionais e tecnológicos); profissional (bibliotecário preparado para atuar no contexto escolar) e um programa (atividades e serviços oferecidos e planejados pela biblioteca, que visam à aprendizagem do aluno, incluindo leitura, utilização dos recursos informacionais e, principalmente, o apoio das atividades desenvolvidas na escola).

Embora inserida em um local de ensino, refletindo desta forma, as diretrizes da instituição à qual pertence e convivendo intimamente com os programas educacionais, a biblioteca escolar, deverá também conquistar seu espaço de atuação e porque não, ser vista até como um órgão com certa autonomia.

É na biblioteca escolar em que se constrói o conhecimento, em que há cooperação com a dinâmica da escola, em que se desperta o interesse intelectual, onde há o enriquecimento cultural e incentivo à formação do hábito de leitura (Côrte & Bandeira, 2011). Embora em muitas escolas no lugar da biblioteca haja as famosas salas de leitura que buscam suprir as necessidades informacionais de sua comunidade, obtendo relativo sucesso em alguns casos. No entanto, nem sempre há estrutura e profissionais adequados para fazer a biblioteca funcionar com todo o seu potencial.

Ainda segundo a visão desses mesmos autores, a biblioteca escolar necessita de algumas características básicas para o seu bom funcionamento:

> Para que a biblioteca exerça esse papel, três elementos são fundamentais: um acervo bem selecionado e atualizado, que contemple todo tipo de suporte de informação; um ambiente físico adequado e acolhedor, e o mediador, a figura do bibliotecário/professor que surge no processo de leitura, com a função de atuar produtivamente na seleção do acervo (Côrte & Bandeira, 2011, p. 3).

Sabe-se, porém, que embora sejam básicas, as características citadas muitas vezes não fazem parte da

realidade da maioria das bibliotecas brasileiras, e em muitas delas nem se cogita melhorias, mesmo que a longo prazo. O contexto escolar terá benefícios quando a biblioteca não for tratada como uma simples peça decorativa, "mas como um organismo vivo que emana para toda a comunidade escolar possibilidades distintas de conhecer, de sedimentar o que já se sabe, de refletir e ampliar a compreensão de mundo dos alunos" (Silva, 2009). Como qualquer outra biblioteca, a escolar jamais deve ser vista somente como um local que possui livros (muitas vezes defasados), com um atendimento ruim e vacilante ou onde crianças e jovens permanecem durante o castigo. A partir desta visão equivocada, já há algumas gerações no imaginário de boa parte das pessoas, deixaram-se de lado os principais motivos da existência de uma biblioteca, o seu verdadeiro papel na sociedade e sua razão de ser.

É da natureza da biblioteca promover o conhecimento indistintamente. Portanto, a missão da biblioteca escolar deve ser a de habilitar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo a imaginação e preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições [IFLA], 2005). A biblioteca escolar deve ser um local em que os alunos sejam mais do que usuários que utilizam os seus recursos informacionais. Ela deve ser capaz de incentivar o hábito da leitura, possibilitar a construção do senso crítico, ampliar os conhecimentos, desenvolver pesquisas, ou seja, dar possibilidades para que o aluno seja o "protagonista", que não seja somente "consumidor" da informação, o que nos dá ideia de passividade. Em outras palavras, "a biblioteca escolar precisa ser aberta, ser interativa, e constituir-se num espaço livre para expressão genuína da criança, do adolescente e do jovem" (Côrte & Bandeira, 2011).

No que se refere aos seus objetivos, Santana Filho (2005) nos ensina que a biblioteca escolar deve "desenvolver habilidades artísticas, incentivar a leitura, proporcionar o prazer de ler, estimular a criatividade, dar apoio ao estudo e à pesquisa [...]". Na definição do autor, fica claro que a biblioteca não é somente o local em que os alunos farão suas pesquisas, mas um equipamento que também é responsável pela formação do indivíduo e pelo seu desenvolvimento intelectual.

Outra definição sobre a função da biblioteca escolar afirma que:

[...] serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional (Côrte & Bandeira, 2011, p. 6).

> Sobre o seu papel social, principalmente dentro da instituição de ensino que a abriga, a biblioteca deve ser reconhecida e tratada como recurso dos mais relevantes. Para que sirva de complemento às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula é necessária à atuação de um profissional bibliotecário engajado, que exerça de forma eficiente seu trabalho, além de um acervo sistematicamente organizado e que atenda às necessidades de seus usuários. Este profissional, por conta das atividades que desenvolve, pode ser chamado de bibliotecário educador e, dentre as suas possibilidades de atuação no ambiente escolar, destacamos o trabalho em conjunto com o corpo docente, seu papel como mediador da leitura e o seu apoio à pesquisa.

4. O bibliotecário educador

Os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares possuem diversas funções inerentes à profissão, tais como: desenvolvimento de coleções, planejamento e organização da biblioteca, gestão da equipe de trabalho, supervisão de tarefas, normalização de trabalhos, mediação e disseminação da informação, além das funções técnicas e também administrativas. É de responsabilidade do bibliotecário escolar, segundo Bicheri (2008), promover: a leitura e a pesquisa; a aprendizagem permanente dos alunos; o conhecimento; o acesso e utilização das fontes de informação e recursos da biblioteca; atualização do corpo docente quanto a lançamentos de suas áreas de atuação; a elaboração e participação em projetos integrados com as várias disciplinas e departamentos; a disponibilização de espaços, fontes e recursos para que o professor possa

alcançar o êxito em suas atividades em sala, entre outros.

Porém, nas bibliotecas escolares, o bibliotecário pode desempenhar também funções educativas, tanto formais como informais, tais como: mediação e incentivo à leitura, orientação à pesquisa, participação na elaboração do currículo escolar e calendário do ano letivo, criação de ações culturais propondo linguagens diversas, como o teatro, a oratória e a música, além das tradicionais contações de história e horas do conto.

De acordo com as funções que desempenha, o bibliotecário escolar pode ser considerado um educador, pois auxilia os frequentadores não somente a procurar e encontrar respostas, mas também a questioná-las, ampliando dessa forma, o senso crítico e a visão de mundo destes frequentadores. Para que o bibliotecário possa exercer tal função educativa, é fundamental que participe ativamente de todo o planejamento pedagógico e que haja afinação com o corpo docente no intuito de construir alianças e evitar equívocos.

Embora muitas escolas admitam a importância da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem e como extensão óbvia da sala de aula, até investindo maciçamente em sua melhoria, a parceria entre professores e bibliotecários ainda é pouco valorizada. Este trabalho conjunto muitas vezes não está suficientemente esclarecido, o que divide a atuação destes profissionais quando deveriam atuar lado a lado.

Ocorre também de o bibliotecário muitas vezes demorar a assumir o seu papel na escola o que dificultaria, de certa forma, o modo como os colegas, em especial os professores, o enxergam dentro da instituição.

É sabido que muitas vezes o bibliotecário deve justificar a sua presença e desmitificar algumas lendas da profissão, antes que possa finalmente mostrar o seu trabalho à comunidade. Imaginemos então, o quão desafiador é se auto - proclamar um educador.

Faz- se pertinente citar as observações de Elizabeth Dudziak sobre como muitas vezes o bibliotecário é percebido pelas escolas e como seu trabalho de educador às vezes é ignorado:

> A inserção do bibliotecário na comunidade educacional nem sempre é fácil. Embora muitos bibliotecários se considerem educadores e possuam status para tal, nem sempre as escolas e faculdades às quais estão vinculados percebem esses profissionais como colegas engajados no processo educacional. Em geral, admite-se que as coleções das bibliotecas são essenciais para a formação do estudante, mas a necessidade de se educar para ter o domínio da informação fica muitas vezes em segundo plano (Dudziak, 2003, p. 32).

Nesta pesquisa, pudemos identificar três tendências de atuação para este profissional: o trabalho em consonância com o corpo docente, a mediação a leitura e o apoio / incentivo à pesquisa científica.

Além do mais, a própria introdução dos futuros pesquisadores ao universo de padronização de uma biblioteca, com seu acervo disposto em catálogos e sua peculiar lógica de classificação, por si só, já merecem atenção especial por parte do bibliotecário, tendo em vista que no decorrer de sua vida acadêmica, os alunos conviverão com tais linguagens. Sendo assim, o bibliotecário educador deverá ter acurada sensibilidade para adaptar, se necessário for, suas técnicas às diversas situações encontradas.

Para Bicheri (2008), tanto a "sinalização da biblioteca" quanto o trabalho de "orientação do bibliotecário" devem ser claros e objetivos "a ponto de fazer com que os usuários saibam o que podem encontrar, onde e de que maneira". Com isso, é de se esperar que haja uma relação mais harmoniosa entre os frequentadores e o acervo, criando desta forma, autonomia na busca pelo material desejado, a despeito das relutâncias encontradas frente ao novo e desconhecido.

4.1. O trabalho do bibliotecário em conjunto com o corpo docente

Para que o bibliotecário possa exercer de forma efetiva suas funções educativas, é necessário que se alie aos professores, buscando auxílio e auxiliando os docentes quando preciso. Como em toda biblioteca, o bibliotecário escolar não deve permanecer isolado aguardando o público, deverá sim, ser pró-ativo e realizar o marketing dos serviços que são oferecidos pela biblioteca e também do acervo para que a comunidade escolar perceba a importância deste equipamento informacional na educação de seus alunos. Em outras palavras, o bibliotecário deve "ser visto" na instituição de ensino em que atua e manter diálogo constante com os professores para que o trabalho em conjunto possa ser efetivado.

Bibliotecários e professores possuem formações acadêmicas distintas e apesar de haver diferenças óbvias na atuação destes profissionais, há pontos em comum como cita Corrêa (2002) que compara e elenca algumas destas características:

- Conhecer e atender as necessidades individuais dos alunos no processo ensino-aprendizagem, e seus interesses de leitura;
- Estar atualizado quanto às novidades, métodos e materiais educativos;
- Ser o mediador entre a informação/conhecimento e seu usuário, possuindo competência teórica e aptidões profissionais resultantes de formação específica para cada caso;
- Motivar e estimular o aluno à pesquisa, despertando o gosto pela leitura.

Apesar de haver pontos em comum entre bibliotecários e professores, esses profissionais desempenham funções educativas distintas, assim o trabalho colaborativo é fator primordial para que a biblioteca possa, de fato, ser um local de construção do conhecimento. Para tanto, o bibliotecário deve participar ativamente de todo planejamento do currículo escolar e das atividades que são desenvolvidas pelos docentes, mostrando a importância da biblioteca para toda a comunidade escolar. De acordo com a IFLA (2005) "a cooperação entre os professores e o bibliotecário escolar é essencial para maximizar o potencial dos serviços da biblioteca". É necessário que as ações dos professores e bibliotecários se complementem e que trabalhem na base da cooperação, já que a profissão de ambos possui diferenças de atuação, competências e de qualificações (Ferreira, 2010). Ou seja, ainda que óbvia, a diferença entre a atuação profissional do bibliotecário e também do professor, como já dito, é necessário admitir que possam ocorrer equívocos se não estabelecidas previamente delimitações, ajustes e parcerias, pois devemos levar em consideração a existência de profissionais com ambas as formações e ainda aqueles que buscam ocupar um espaço até então inexistente em seu local de trabalho.

A IFLA (2005) cita ainda que bibliotecários e professores devem trabalhar em conjunto e que a finalidade desta parceria é:

- Desenvolver, instruir e avaliar o aprendizado dos alunos conforme previsto no programa escolar;
- Desenvolver e avaliar habilidades no uso e conhecimento da informação pelos alunos;
- Desenvolver planos de aula;
- Preparar e realizar projetos especiais de trabalho, num ambiente mais amplo de aprendizagem, incluindo a biblioteca;
- Preparar e realizar programas de leitura e eventos culturais;
- Integrar tecnologia de informação ao programa da escola;
- Oferecer esclarecimentos aos pais sobre a importância da biblioteca escolar.

Há um modelo, conhecido como Montiel-Overall, que trata do trabalho dos bibliotecários em conjunto com o corpo docente. O estudo foi realizado pela professora Patrícia Montiel-Overall, da School of Information Resources & Library Science da University of Arizona EUA, que utiliza uma estrutura conceitual para representar o trabalho colaborativo entre o bibliotecário e a equipe pedagógica em 4 níveis (Campello, 2009a) conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Níveis do trabalho colaborativo entre bibliotecários e corpo docente (modelo Montiel-Overall)

	Há ideia de sincronia; o bibliotecário

1° nível: Coordenação	organiza, junto à coordenação e professores, horário de apresentação da biblioteca para alunos novos, por exemplo, e horário de empréstimo de uma turma.
2° nível: Cooperação	Trabalho de apoio ao professor; o bibliotecário separa a pesquisa, orienta a localização dos materiais e a normalização dos trabalhos.
3° nível Instrução integrada	O trabalho do bibliotecário e do professor é equiparado, pois há orientação quanto ao uso da informação.
4° nível: Currículo integrado	Há colaboração do bibliotecário com todos os professores e envolvimento do profissional com a direção. Participa de reuniões para discutir mudanças curriculares ou de comissões de desenvolvimento curricular.

Fonte: Organizado pelos autores deste trabalho.

Com as definições de cada nível de colaboração, fica claro que o 4° nível é o ideal, pois o trabalho do bibliotecário tem maior envolvimento com os docentes e também participa mais diretamente nas mudanças do currículo escolar. Porém, pensando em um profissional recém-contratado para atuar em uma instituição de ensino, provavelmente não seja possível alcançar, de imediato, o 4° nível de cooperação. Neste sentido, será necessário que o bibliotecário seja pró-ativo e que mostre que o seu trabalho pode complementar as atividades desenvolvidas pelo corpo docente, para que, gradativamente, conquiste seu espaço.

Inicialmente, o bibliotecário poderá, por exemplo, propor visitas orientadas para os professores, pois os próprios docentes, muitas vezes, não sabem como a biblioteca funciona ou não conhecem os seus recursos informacionais. Encontros como este possibilitam a promoção dos serviços que a biblioteca oferece, além da interação com os professores.

No regimento escolar do colégio Santa Cruz, localizado no bairro de Pinheiros, zona oeste da grande São Paulo, por exemplo, fica claro que a instituição valoriza o trabalho do bibliotecário em conjunto com o corpo docente. No parágrafo que trata da biblioteca, afirma que se trata de um espaço interdisciplinar integrado ao projeto pedagógico e que "tem como função principal estabelecer parcerias com os professores dos diferentes cursos do colégio, realizando projetos que desenvolvam a competência leitora dos alunos" (Colégio Santa Cruz, 2014).

Em relação ao envolvimento dos dois profissionais, a IFLA (2005) afirma que:

> O bibliotecário deve estar envolvido no processo de avaliação em

> conjunto com os professores, por duas razões. Uma delas é ser informado sobre como a biblioteca tem contribuído para o atendimento das necessidades do usuário. A outra razão é ser capaz de atuar como parceiro ativo da aprendizagem dos alunos, podendo contribuir para um melhor entendimento da relação entre o processo de aprendizagem e o produto final.

É importante que a biblioteca tenha o feedback do seu trabalho pela comunidade educativa, para que possa aprimorar os seus serviços e ser informado de como tem contribuído no processo de aprendizagem dos alunos.

Embora seja evidente que o trabalho em conjunto entre bibliotecários e professores seja algo essencial no aprendizado dos alunos, Almeida Júnior (2006) afirma que a realidade brasileira está aquém do que considera como adequada. Destaca que, geralmente, há valorização da sala de aula e a biblioteca é vista como um local secundário, como um "intervalo", utilizado somente para desenvolvimento de atividades quando os alunos estão com falta de concentração. Desta forma, cabe aos profissionais envolvidos empenho para estabelecer mudanças, pensando sempre no objetivo maior: a educação. Com a realidade da nossa educação, deficiente em muitos aspectos, tal parceria se torna ainda mais importante e necessária, como afirma Telles (2010): "[...] acredito que os bibliotecários, os professores e os gestores escolares precisam se unir para dar um passo adiante, contribuindo para agregar valor à educação brasileira".

De maneira geral, o trabalho do bibliotecário e do professor deve estar em sintonia, os dois profissionais devem caminhar juntos para que a biblioteca escolar possa ser um local onde haja mediação da leitura e a consequente formação de leitores.

4.2. O bibliotecário como mediador da leitura

Dentre os diversos tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em uma biblioteca escolar, as relacionadas com a mediação da leitura e com a formação de leitores surgem com destaque, já que a leitura é uma "competência a ser utilizada durante toda a vida, [...] vai além da decodificação e da compreensão, abrangendo a interpretação e o desenvolvimento de novos entendimentos" (American Association of School Librarians [AASL], 2007). Logo, o bibliotecário possui a função de cativar e conquistar um público que, muitas vezes, não tem este incentivo da família ou que terá contato com os livros pela primeira vez na própria escola. "Nesse sentido o papel da Biblioteca escolar é incentivar a leitura reflexiva, pois através dela o aluno terá outra concepção do texto, não como algo estático, desprovido de sentido e de valor, mas como algo vivo, repleto de significados e informações interessantes" (Santana Filho, 2005).

No ambiente escolar, a formação de leitores é uma tarefa que requer tempo e dedicação de todos os profissionais envolvidos, pois, assim como no processo da aprendizagem, é um processo de construção do indivíduo, ou seja, um desafio tanto da sala de aula quanto da biblioteca escolar. Tanto professores quanto bibliotecários são responsáveis pela mediação à leitura, incentivando, possibilitando o contato com os livros, mostrando a importância da leitura na vida das pessoas, discutindo as temáticas das obras, inclusive valendo-se de outros métodos, técnicas e suportes com o intuito de cultivar nos alunos esse hábito e, mais do que isso, mostrar a eles que pode ser algo extremamente prazeroso. Almeida Júnior e Bortolin (2009) nos ensinam que o mediador é:

> [...] todo profissional que tem a responsabilidade de acompanhar um leitor durante a sua formação ou mesmo depois de formado (na medida em que a formação é contínua) quando em dúvida ou desencorajado, solicita uma sugestão.

Há uma ideia equivocada de que o mediador é uma "ponte" entre o usuário e a leitura, porém esta comparação nos remete a algo estático, uma visão contrária do papel desempenhado pelo bibliotecário: ele é "sujeito", ou seja, ele pratica e sofre ação, já que no processo de mediação os dois lados sofrem modificações e interferências. A mediação é um diálogo entre os sujeitos, uma interação, e por sempre haver intencionalidade, não há mediação neutra. Deste modo, o bibliotecário deve buscar a imparcialidade e evitar

manipular e interferir no texto, inclusive evitando opinar sobre ele em primeira instância, sendo necessário equilibrar-se entre as duas ações. É preciso que o bibliotecário, ao indicar obras de leitura, por exemplo, não se volte para a sua preferência pessoal e não tenha "preconceito literário", valorizando um autor ou uma vertente específica.

A biblioteca deve promover atividades e eventos que incentivem a leitura e que visem à formação de leitores autônomos, que compreendam diferentes gêneros literários, que sejam capazes de identificar as diversas formas de leitura, ler nas entrelinhas, comparar textos, detectar intertextualidades, dentre outras competências. Além da leitura voltada a trabalhos, como análises de textos e leitura de obras de vestibulares, por exemplo, o bibliotecário deve também promover a animação à leitura que consiste na leitura de fruição, com atividades lúdicas e prazerosas. Sempre com o objetivo de aproximar o leitor da biblioteca, para que também a frequente fora do horário de aula, desvinculando o aspecto da leitura como algo obrigatório. Assim sendo, o trabalho do bibliotecário como mediador possui duas faces: fazer com que os alunos tenham postura crítica diante dos textos para que deixem de serem leitores passivos e também oferecer possibilidades ao leitor para que ele mesmo descubra e construa o seu "caminho" de leitura.

4.3. O bibliotecário no apoio à pesquisa

Assim como na mediação à leitura, o bibliotecário, ao apoiar os alunos em suas pesquisas, surge como mediador, auxiliando na utilização das diversas fontes de informação, além de atuar como um "filtro da informação". Tais práticas são importantes para a formação dos alunos, pois é na escola em que iniciam a prática da pesquisa e se desperta o espírito investigativo. O apoio do profissional bibliotecário vai além da visão simplista de procurar e entregar o conteúdo de uma pesquisa ou ainda orientar quanto à localização dos materiais na prateleira, desta forma, Bicheri, observa que:

Ensinar e orientar pesquisa exige competência, comprometimento, dedicação e responsabilidade. Na iniciação à pesquisa estamos falando da pesquisa escolar enquanto princípio educativo, a qual, além de envolver professores e alunos, conta também com a participação do bibliotecário como um educador "mediador" (Bicheri, 2008, p. 92-93).

A pesquisa escolar é uma prática importante no processo de aprendizagem, pois ela possibilita outros "olhares" sobre um mesmo tema, apoiando o conteúdo da sala de aula e possibilitando que os alunos expandam seus conhecimentos e se apropriem da informação. É necessário que tanto o trabalho do professor quanto o do bibliotecário visem, dentre outras coisas, a autonomia na busca da informação e que saibam utilizar as diferentes fontes de informação conseguindo, dessa forma, um grau de amadurecimento que propicie um posicionamento criticamente e opinativo frente aos diversos assuntos. Neste sentido, "[...] professor e bibliotecário não apenas passam informações. Não transmitem, não ensinam, mas sim, provocam, incentivam e possibilitam ao aluno a curiosidade e capacidade de construir sua aprendizagem. E este "aprender a aprender" deve ser para a vida toda" (Bicheri, 2008).

Sobre a pesquisa escolar, Campello (2009) a considera uma estratégia didática que diz respeito ao bibliotecário, pois possibilita que este profissional desenvolva a sua ação educativa, já que é uma atividade que ocorre, em grande parte, na biblioteca e que o aluno se envolve, ou deveria envolver-se efetivamente, com a busca e uso da informação.

Na biblioteca escolar, assim como em qualquer outro tipo de biblioteca, é necessário que o bibliotecário conheça as necessidades informacionais de seu público, pois somente desta forma será possível prestar um serviço de qualidade e que seja capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é preciso que tenha conhecimento suficiente de seu acervo.

Diariamente os alunos são expostos a uma grande quantidade de informações o que exige habilidades para lidar com essa "explosão informacional". Este conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação em qualquer tipo de suporte, de acordo com Campello (2002), é chamada de competência informacional. Na pesquisa escolar, o bibliotecário deve trabalhar para que os alunos desenvolvam tais habilidades, buscando promover o letramento informacional do público que atende. Assim, é papel do bibliotecário escolar fazer com que os alunos reconheçam as

diferentes fontes de pesquisa, capacitando-os na utilização destas ferramentas e materiais.

Torna-se necessário que as crianças sejam preparadas já nas fases iniciais da alfabetização, pois assim estarão familiarizadas desde cedo com a pesquisa. Roca (2012) nos apresenta em sua definição de competência informacional que o termo vai além do acesso à informação:

> [...] supõe, desde um ponto de vista genérico, aprender a pensar, e de uma ótica mais concreta, permite o desenvolvimento de múltiplas habilidades que balizam a aprendizagem de habilidades não somente documentais e tecnológicas como também linguísticas e cognitivas.

Apesar de haver diferenças entre as unidades de informação e não ser possível seguir um roteiro para a realização da mediação à pesquisa escolar, já que cada caso possui suas peculiaridades, necessidades e objetivos a serem alcançados, Bicheri (2008) nos apresenta algumas etapas para o desenvolvimento da pesquisa realizada no ambiente escolar:

1. Motivação (incitar o aluno a curiosidade, o desejo e a necessidade de buscar a informação que responderá às questões e poderá trazer mais conhecimento);
2. Identificação do assunto, selecionando o foco da pesquisa;
3. Identificação, localização e acesso às fontes de informação;
4. Coleta e seleção de informações;
5. Leitura, compreensão, análise e correlação entre os textos selecionados;
6. Construção do próprio texto (síntese ou resposta às questões sugeridas pelo professor);
7. Organização do texto de acordo com a forma de apresentação solicitada pelo professor, observando as normas para a apresentação de trabalhos.

No que se refere ao último ponto, "normas para apresentação de trabalhos", o bibliotecário deve orientar os alunos quanto à padronização e referências nos trabalhos apresentados aos professores. Apesar de até o Ensino Médio não ser obrigatória a utilização das regras da ABNT, é necessário que os alunos tenham ciência das regras de apresentação de trabalhos para que não copiem somente os textos na íntegra. O bibliotecário poderia então, elaborar um manual, juntamente com os professores, com regras básicas de citação e referências, a fim de padronizar os trabalhos produzidos pelos alunos. A biblioteca poderia, também, promover palestras sobre a apresentação dos trabalhos escolares, algo contínuo, para que os alunos se familiarizassem, gradativamente, com as regras e normas. Além disso, quando os alunos ingressarem na universidade, já saberão, mesmo que minimamente, a estrutura de um trabalho acadêmico.

Outro fator importante e muito presente nas discussões sobre trabalhos acadêmicos, é a internet como fonte de pesquisa. É evidente que a internet é uma ferramenta de grande auxílio como fonte de informação, porém é necessário orientar os alunos quanto às fontes confiáveis e também quanto ao ato intuitivo de "copiar e colar" as informações nos trabalhos. Nota-se que sem orientação os alunos acabam agindo da mesma forma como acontecia em outros tempos com as enciclopédias, somente reproduzindo o que está ali escrito, sem se posicionar criticamente, parafrasear as ideias dos autores e citando as fontes da pesquisa.

Desta forma, surge a necessidade de formar indivíduos que possuam competência informacional, termo oriundo da expressão information literacy que, na definição de Dudziak, é o "processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida" (2003). Competência informacional é um conceito que está amplamente ligado à sociedade da informação que, por sua vez, está conectado à tecnologia (Dudziak, 2003).

Por conta de já nascerem num mundo altamente tecnológico e imagético, as novas gerações possivelmente terão maior intimidade com as ferramentas existentes, o que de certa forma representa um avanço e uma facilidade para o ensino da pesquisa.

5. Conclusão

A biblioteca escolar é um equipamento essencial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois é uma extensão da sala de aula e complementa as atividades nela desenvolvidas. Desta forma, não deve ser desvinculada da instituição de ensino, mas sim acompanhar o currículo escolar e o conteúdo ministrado pelos docentes.

O bibliotecário escolar, por desenvolver atividades como mediação à leitura, apoio à pesquisa e trabalho colaborativo com o corpo docente, pode ser considerado um educador, mesmo que informal para algumas pessoas, pois auxilia os usuários não somente a encontrar as informações e utilizá-las, mas também a questioná-las, participando da construção dos alunos como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre bibliotecário e professor surge como fator de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois as atividades desempenhadas por estes dois profissionais se complementam, além de ser necessário que o bibliotecário participe das reuniões pedagógicas e do desenvolvimento do currículo escolar.

Embora haja diversos fatores que comprovem a importância da biblioteca escolar, infelizmente, a realidade das bibliotecas escolares brasileiras é uma situação de abandono e descaso principalmente a das escolas públicas que, geralmente, tem sua nomenclatura alterada para salas de leitura e que em muitos casos possuem acervo defasado, além de ter suas portas cerradas na maior parte do tempo e também, em muitos casos, está sob a "administração" de um professor readaptado. Obviamente que existem exceções, que existem salas de leitura "vivas", que existem professores que se readaptaram como profissionais e que se fazem o papel de um bibliotecário, de forma totalmente intuitivamente, quando se trata do arranjo do acervo etc, fazem bem o seu papel de educador e mediador. Outro fator que se deve levar em conta é que a educação no Brasil também está longe de ser considerada de qualidade. É neste contexto que o trabalho conjunto entre bibliotecários e professores se torna cada vez mais necessário na certeza de promover mudanças no atual cenário da educação em que se insere a biblioteca escolar. O bibliotecário deve trabalhar para que essa não seja mais a realidade da maior parte das bibliotecas escolares, ele deve ser um agente de mudança para que a biblioteca seja valorizada pela instituição de ensino em que está inserida. Para isso deve mostrar a importância da sua atuação, ser pró-ativo, mostrar que a biblioteca é essencial para a formação dos indivíduos, buscando sempre o apoio à aprendizagem dos alunos.

Referências

Almeida Júnior, O. F; Bortolin, S. (2009). Bibliotecário: um essencial mediador da leitura. In Souza, R. J. S. (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. (pp. 205-218). Campinas, SP: Mercado das letras.

Almeida Júnior, O. F; Bortolin, S. (2007). Mediação da Informação e da Leitura. In Seminário em Ciência da Informação, (p.2). Londrina, PR. Recuperado de http://eprints.rclis.org/13269/.

Almeida Júnior, O.F. (2006). Pesquisa escolar: entre o modelo educacional e a liberdade da pesquisa. In: Silva, R. J. , Bortolin, S. (Orgs.). Fazeres cotidianos na biblioteca escolar. (pp. 97-103). São Paulo, SP: Polis.

American Association of School Librarians - AASL. (2007). Parâmetros para o aprendiz do século 21. Chicago: Recuperado de: http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/aprendiz_seculo21_10-11-10.pdf

Bicheri, A. L. A. O. (2008). A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação (Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP). Recuperado de https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bicheri_alao_me_mar.

Campello, B. S. (Org.). (2002). A competência informacional na educação para o século XXI. In A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. (pp. 9-11). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Campello, B. S. (Coord.). (2010). Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de: http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf

Campello, B. S. (2009a). Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Campello, B. S. (2009). Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. (Tese de doutorado, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte). Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID7UUPJY/tesebernadetesantoscampe sequence=1

Casarin, H. C. S. (2013). Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. Ensino Em Re-Vista, 20(2), 367-380. Recuperado de http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23713/13526

Colégio Santa Cruz. (2014). Regimento escolar. Recuperado de: http://www.santacruz.g12.br/index.php/2011-06-22-16-21-02/biblioteca/45-instituicao/projeto-santa-cruz

Corrêa, E. C. D. (2002). Bibliotecário escolar: um educador?. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 7(1), 107-123. Recuperado de: http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11080

Côrte, A. R.; Bandeira, S. P. (2011). Biblioteca escolar. Brasília, DF: Briquet Lemos.

Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ci. Inf., 32(1), 23-35. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100196520030001000003&lng=en&nrm=iso

Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições - IFLA. (2005). Diretrizes IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar. Recuperado de: http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf

Ferreira, C. (2010). O Tao do bibliotecário: percorrendo seu papel de educador no atendimento de referência. (Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, PE.) Recuperado de: http://rabci.org/rabci/sites/default/files/O%20Tao%20do%20bibliotecario_percorrendo%20seu%20papel%20d

Lei n. 12.244 de 25 de maio de 2010. (2010). Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm

Roca, G. D., (2012). Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre, RS: Penso.

Santana Filho, S. F. (2005). O papel da biblioteca escolar na formação do leitor. In: Congresso de Leitura do Brasil, (p.15). Campinas, SP. Recuperado de: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/

Silva, R. J. (2009). Biblioteca escolar: organização e funcionamento In: Souza, R. J. (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação, (pp. 115-135). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Telles, R. F. (2010). Biblioteca escolar: novo modelo de atuação. Direcional educador, 6(67), 28-30.

---

[1] A BSP foi inaugurada em 2010 pelo governo paulista no lugar onde antes abrigava o complexo presidiário do Carandiru. A BP-RJ, embora inaugurada em 1873, por D.PedroII, foi reinaugurada em março de 2014.

[2] "... um dispositivo é uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios... implicando noção de intencionalidade, de ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser alcançado."

(Campello, 2010).

O Aluno com deficência: o papel do bibliotecário na disponibilidade de recursos acessíveis na biblioteca escolar

Adriano de Sales Coelho

Doutor em Educação – PUC/SP

União Educacional de Cascavel – UNIVEL

adriano.coelho@univel.edu.br

Rosilene de Melo Oliveira

Especialista em MBA Gestão Educacional e Escolar – UNASP/EG

Organização Mundial para Educação Préescolar – OMEP/BR/MS

rmoliveira791@yahoo.com.br

Marcos Pastana Santos

Mestre em Biblioteconomia - UNIRIO

Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

marcos.pastana@ifrj.edu.br

Resumo:

Este trabalho versa sobre o atendimento aos usuários com deficiência em uma escola privada da cidade de Campo Grande/MS. Para tal, a presente pesquisa problematizou as políticas públicas de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Foram analisadas as questões legais que ampararam a acessibilidade aos alunos com deficiência que estudam na escola privada estudada. Também enfatizamos o pensar do bibliotecário escolar a respeito do atendimento aos alunos com deficiência e a disponibilidade de serviços acessíveis para este público. Fundamentou-se nas leis n° 10.048 e n° 10.098 de 2000 que destaca o atendimento às pessoas com deficiência e os critérios básicos de acessibilidade. O decreto n° 3.298 de 1999, que destaca as normas

de proteção à pessoa com deficiência. O decreto n° 5.296 de 2004, conhecida como “lei da acessibilidade”. Os decretos n° 6.949 de 2009 e n° 7.612 de 2011 que destacam a importância dos direitos das pessoas com deficiência. A norma técnica NBR 9050 que tange sobre acessibilidade de equipamentos e mobiliário para as pessoas com deficiência. Nas diretrizes da International Federation of Library Associations - IFLA (2010), no pensamento de Bernadete Campello (2008) e Luís Milanesi (2002) sobre o atendimento, os serviços e produtos para os alunos na biblioteca escolar. A questão investigada visa à qualidade do serviço de referência aos alunos com deficiência na biblioteca escolar, em que a formação do bibliotecário neste espaço precisa ser aprimorada, face às políticas públicas de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Como objetivo central tivemos a identificação dos aspectos da formação do bibliotecário que precisam ser aprimorados para atender as demandas dos alunos com deficiência na biblioteca escolar, considerando-se os serviços e produtos oferecidos, suas ações e intervenções no espaço da biblioteca escolar no Município de Campo Grande/MS. Os resultados desta pesquisa são destacados os indicadores do bibliotecário que atua profissionalmente na biblioteca escolar, a respeito da sua formação profissional e do conhecimento sobre a oferta de serviços acessíveis para os alunos com deficiência, à luz da legislação nacional e municipal de acessibilidade. Nas Considerações Finais são apresentadas as conclusões e recomendação do nosso trabalho, harmonizadas às experiências do município de Campo Grande/MS, relatadas pelos entrevistados que trabalham nesta biblioteca escolar privada.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Alunos com deficiência; Gestão do bibliotecário.

Abstract:

This work deals with the service to users with disabilities at a private school in the city of Campo Grande / MS. To this end, this study conceptualized public policy of accessibility for people with disabilities. Legal issues were analyzed that bolstered accessibility to disabled students studying in private school studied. We also emphasize the thinking of the school librarian about the services to students with disabilities and the availability of affordable services to this audience. It was based on the laws No. 10,048 and No. 10,098 of 2000 highlights the care for people with disabilities and the basic criteria of accessibility. Paragraph 3298 Decree 1999, which highlights the person protection regulations with disabilities. The decree No. 5296 of 2004, known as the "law of accessibility." Decrees No. 6949 and No. 7612 2009 2011 highlighting the importance of the rights of persons with disabilities. The technical standard NBR 9050 terms of accessibility equipment and furniture for people with disabilities. The guidelines of the International Federation of Library Associations - IFLA (2010), the thought of Bernadette Campello (2002) and Luis Milanesi (2002) on the care, services and products to students in the school library. The question investigated aimed at the quality of the reference service to disabled students in the school library, where the librarian training in this area needs to be improved, given the public policy of accessibility for people with disabilities. The main objective we had to identify the aspects of education of the librarian that need to be improved to meet the demands of students with disabilities in the school library, considering the services and products offered, their actions and interventions within the school library in the field of Municipality Large / MS. The results of this research librarian indicators are highlighted which professionally engaged in the school library, about their training and knowledge about the provision of accessible services for students with disabilities in the light of and recommendation of our work, harmonized to the experiences of the city of Campo Grande / MS, reported by respondents working in the private school library.

Keywords: School library; Students with disabilities; Librarian management.

1. Pressupostos teóricos e Objetivos

O presente estudo teve como enfoque bibliográfico, o levantamento de literatura pertinente à biblioteca escolar e as pessoas com necessidades especiais, de acordo com Gil (2009):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já

> elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para aquele autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O recorte desta pesquisa ocorreu a partir de uma análise de biblioteca escolar, na cidade de Campo Grande – MS. Verificou-se que a biblioteca escolar e seus processos de atendimento aos alunos quanto aos requisitos de disponibilização de acervo em formatos acessíveis, não estão de acordo com a legislação vigente (Lei n°13.146 de 2015 - Sobre a inclusão da pessoa com deficiência). Abordamos a formação/capacitação do bibliotecário perante as novas demandas dos seus usuários. Estes usuários até pouco tempo considerados potenciais, podem e devem participar das atividades propostas pela biblioteca escolar.

A sociedade contemporânea absorveu o paradigma da convivência. Anteriormente, uma pessoa com deficiência, raramente encontrava espaços sociais, que de fato sempre lhe pertenceram, no entanto, encontrava barreiras invisíveis (e visíveis) de acesso aos bens culturais. A escola como uma instituição social, tem como uma de suas premissas, a promoção da inclusão de pessoas com necessidades especiais. É cada vez mais comum, encontrar nas classes do ensino fundamental da escola privada, alunos com deficiência. Via de regra, essas unidades de ensino possuem sua biblioteca escolar, um bibliotecário que, dado a este novo público até então não presente na escola, precisa se pensar na disponibilidade de seu acervo em formatos acessíveis a estes alunos. Este estudo propõe um olhar ao trabalho do bibliotecário e do corpo docente, em parceria, a fim de evitar a marginalização dos grupos minoritários. Educadores que são, devem interagir e compartilhar conhecimentos e práticas, em prol de potencializar um processo de ensino-aprendizagem mais coeso, tendo a biblioteca escolar como parceira neste processo.

1.1. História da educação especial

O histórico das pessoas com deficiência ao longo da história da sociedade teve como marca o preconceito social e o descaso da população. Aquele que era visto como indivíduo defeituoso, não estava preparado para o trabalho e nem para combater em batalhas, como na sociedade espartana.

No compreender de Miranda (2003, p.2) o descaso com as pessoas com deficiência era bastante comum e cultural:

> Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais.

Depois de vários séculos, em processo gradativo, aos poucos, estudiosos foram percebendo que as limitações do corpo não eram impeditivas para a aprendizagem destas pessoas. Somente no século XVIII, na Europa, surgem as primeiras instituições especializadas para as pessoas com deficiência.

> Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. (Miranda, 2003, p.2)

No cenário brasileiro, as primeiras instituições criadas foram o Imperial Instituto de Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857.

A educação se resumia a poucos alunos que frequentavam estes espaços. A maioria da população brasileira na época era analfabeta. O Brasil não tinha um modelo educacional, pois a preocupação era com a saúde e a higienização destes alunos. Como estes alunos viviam em espaços segregados, longe da convivência com a sociedade, foi necessário à criação de escolas especiais, que atendessem suas necessidades educacionais.

> A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50. No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares. (Miranda, 2003, p.4)

1.2. Inclusão nos espaços escolares

Depois de muita discussão político-social a respeito dos direitos da pessoa com deficiência. Houve mudanças significativas que permitissem o acesso destas pessoas nos espaços públicos que lhe são de direito: como a biblioteca e a escola.

> As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Miranda, 2003, p.5)

Nos anos 90, com a Declaração de Salamanca, de 1994, provocou uma série de recomendações no processo educacional. Todas as crianças, independente de possuírem deficiência ou não, deveriam estudar juntas na mesma unidade escolar. Deveriam frequentar o mesmo espaço físico, utilizar as dependências da escola, como a área de recreação, o laboratório, o refeitório e a biblioteca escolar.

1.3. Biblioteca escolar

A biblioteca escolar, considerado espaço de potencialização da aprendizagem pelos alunos. Tem seu cunho social para a promoção de leitura para a classe escolar. Mediante a presença de alunos com deficiência, questiona-se, os recursos informacionais são acessíveis para estes usuários?

> De fato, numa sociedade letrada, caracterizada por abundância de informações, fica evidente a necessidade de preparar crianças e jovens para serem usuários competentes da escrita, capazes de selecionar e interpretar criticamente as informações. A biblioteca escolar, mais do que um estoque de conhecimentos, pode constituir-se em um espaço adequado para desenvolver nos alunos o melhor entendimento do complexo ambiente informacional da sociedade contemporânea. (Campello, 2008, p.7).

Visando a uma democracia da leitura escolar, se faz necessário, que o bibliotecário procure verificar com o seu público alvo, a demanda das suas necessidades de informação. Se, por exemplo, tiver um aluno com dificuldade visual, ou baixa visão, será necessário a disponibilização de livros com letras grandes, ou de lupa que amplie a fonte da letra.

Visando o combate a democratização da leitura, tendo em vista, que pesquisa nacional, aponta, grau de analfabetismo considerável entre as pessoas com deficiência. A biblioteca escolar é um agente que contribui para mudança deste cenário educacional.

> A função da biblioteca está integrada com a função da comunidade

> e da escola. Portanto, biblioteca e escola se completam, se sucedem em diferentes etapas da vida de um indivíduo. Como passos relevantes para que a biblioteca desempenhe esta função, são citados a barreira do analfabetismo, processo pelo qual a biblioteca participa ativamente, e a promoção do hábito da leitura. (Fonseca, 1983, p.7)

Existem alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com deficiência que a biblioteca escolar não deve ignorar, pois a oferta de material de fácil acesso possibilita acesso à informação.

> Em primeiro lugar, podemos identificar dois grupos principais: 1) As pessoas com deficiência que têm uma necessidade contínua produto de fácil leitura; e 2) Os leitores com competências linguísticas limitadas ou lendo isso por um período de tempo, podem ser úteis tais materiais. Para essas pessoas, publicações legíveis e pode abrir portas ser uma fonte de informação útil. Estes materiais podem criar interesses e ser uma ferramenta para melhorar as habilidades de leitura. (IFLA,2010, p.10)

A biblioteca não deve se limitar a oferecer os recursos informacionais acessíveis para seus usuários com deficiência. A autonomia do aluno na biblioteca, seja na manipulação da informação, na interação com outros leitores, na oferta de serviços e produtos disponibilizados pelo bibliotecário para atender suas demandas, é essencial no processo democrático de acesso a informação.

> A biblioteca escolar possibilita que o aluno seja formado como usuário da informação em passos gradativos para buscar, entender, organizar, interpretar, avaliar, utilizar e comunicar a informação. Não significa que seja um processo de aquisição somente de habilidades formais de busca em catálogos e ferramentas eletrônicas, mas também sirva de mola propulsora para mudança de atitude a respeito da informação, do conhecimento, da preparação do escolar para a resolução de problemas e tomada de decisões. O que se espera é o desenvolvimento do desejado espírito crítico e criativo do estudante no decorrer da vida toda. (Macedo, 2005)

2. Justificativa e Metodologia

A justificativa deste trabalho, visa analisar os recursos informacionais acessíveis para os alunos com deficiência na biblioteca escolar, localizada na Cidade de Campo Grande – MS. Será que a biblioteca escolar tem suporte necessário para atender as demandas informacionais destes usuários?

Infelizmente a maioria das bibliotecas escolares não possuem em seu quadro funcional, bibliotecários com formação específica. Geralmente este espaço é organizado pelo professor que não mais parte da regência de turma de classe regular ou outro funcionário da escola, que esteja em função desviada.

Escrever sobre a biblioteca escolar brasileira é tocar numa das maiores deficiências do nosso aparelho escolar. Desde os colégios dos jesuítas – nossa primeira experiência de educação formal – até os dias atuais, muito pouco se fez nesse campo.[...] é preciso afirmar que o quadro, verdadeiramente miserável, não se restringe à situação da biblioteca escolar, mas ao conjunto das bibliotecas brasileiras. (Silva, 1995, p.44)

A biblioteca escolar fica a margem de um atendimento de qualidade para seus alunos. A missão e o papel social deste espaço é ignorado pelo poder público.

A metodologia do presente trabalho, visa o levantamento de dados com os profissionais que atuam na biblioteca sobre a existência de recursos acessíveis para alunos com deficiência. Foi aplicado questionário

fechado para apuração de indicadores de qualidade da biblioteca.

3. Resultados / Contribuições

Avaliou-se as políticas de acessibilidade adotadas pela biblioteca escolar, se este espaço é compreendido pelo bibliotecário como local da oferta de coleções acessíveis. Analisou-se a biblioteca escolar possuía recursos ou tem parcerias com instituições públicas e privadas para obtenção de recursos acessíveis para seus alunos com deficiência. É relevante levar em consideração as necessidades informacionais de acordo com a deficiência de cada usuário. O conhecimento prévio do bibliotecário dos recursos informacionais, visa atender as demandas de acordo com as singularidades do seu usuário.

Tabela 1: Biblioteca escolar privada de Campo Grande - MS

Funcionários da biblioteca	Formação profissional	Total de Alunos	Alunos Deficiência Visual	Alunos Deficiência Intelectual	Alunos Deficiênci Motora
2	1 Bibliotecário 1 Auxiliar administrativo	520	1	0	0

Fonte: Dados coletados na biblioteca escolar

Apesar da unidade escolar possuir apenas um aluno com deficiência, cabe a biblioteca oferecer suporte necessário para este aluno ter os recursos necessários e acessíveis à informação.

Recentemente foi aprovada, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, no artigo 68, da presente lei, destaca a adoção de políticas que priorizem editoras que publique livros em formatos acessíveis.

> O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (Brasil, 2015).

No caso do aluno com deficiência visual, este direito deve ser respeitado a luz da legislação vigente. Pois senão, o seu direito de cidadão é negado pelas autoridades públicas.

4. Conclusão

Nossa expectativa com esse estudo é que se fomente o debate sobre a biblioteca escolar acessível, pois só assim, será possível fixar alternativas históricas tendo como base o atendimento de qualidade para os alunos com deficiência no sentido de se tornarem sujeitos verdadeiramente incluídos.

Referências

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. (2008). A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FONSECA, E. N. A Biblioteca escolar e a crise da educação. (1983). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

GIL, Antônio Carlos. (2009). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas. 175 p.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS – IFLA. 2010. (2012). Directrices para materiales de lectura fácil. Netherlands: IFLA Headquarters. Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

MACEDO, N. D (Org.). Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual. (2005). São Paulo: SENAC - Conselho Regional de Biblioteconomia 8ª Região.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. (2003). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da biblioteca escolar. (1995). São Paulo: Cortez.

Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: uma possibilidade de construção de novas práticas de leitura na escola

Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo

Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação. Marília – São Paulo

Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação

Dagoberto Buim Arena

Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação. Marília – São Paulo

Resumo:

Apresento, nesta comunicação, resultados parciais da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, que teve por objetivo mapear e analisar o comportamento leitor de alunos na leitura de textos literários infantis digitais com o uso do tablete. Especificamente, nesta comunicação, compartilho os resultados obtidos em uma classe de 4º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na região de Marília-SP, visando a analisar o percurso do pesquisador na construção de práticas de ensino que se constituam como práticas sociais, na construção de biblioteca digital virtual com uso do tablete como suporte para o livro considerado como instrumento da cultura humana. A base teórica de referência para análise é a concepção de leitura e o ensino do ato de ler destacados por Bakhtin e Arena. A pesquisa contemplou vários instrumentos e procedimentos de investigação, todavia, a parte aqui apresentada se apoia em trechos do Diário de Bordo do pesquisador, dos vídeos e áudios do processo de construção de uma biblioteca digital virtual com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, como instrumentos previstos pela pesquisa do tipo pesquisa-ação. Os dados gerados foram analisados de acordo com a metodologia de análise microgenética, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da perspectiva de linguagem de Bakhtin e dos autores que estudam o ato de ler. Os resultados apontam que a leitura literária infantil com uso do tablete é uma prática social em desenvolvimento, cabendo à escola papel essencial na organização de práticas que proporcionem a apropriação da literatura como elemento importante da cultura. A biblioteca digital virtual pode ser local para organização do acervo dos alunos e constituir-se como espaço para um ensino intencional, que visa ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Biblioteca digital virtual; Leitura; Ensino fundamental; Tabletes.

Abstract:

I am, in this communication, partial results of the research of masters of the graduate Program in Education

at the Unesp in Marilia, which aimed at mapping and analyzing the behavior of player students in reading literary texts digital child with the use of the tablets. Specifically, in this communication, I share the results in a class of 4 th year of a state primary school located in the region of Marilia-SP, aiming to analyze the course of the researcher in the construction of teaching practices that constitute as social practices, in the construction of digital library virtual with use of tablets as support for the book as an instrument of human culture. The theoretical basis of reference for analysis is the concept of reading and the teaching of the act of reading posted by Bakhtin and Arena. The survey included several instruments and procedures of research, however, the party presented here is based on passages in the Logbook of the researcher, the videos and audios of the process of the construction of a digital library virtual with 4TH year students of the Elementary School, as instruments provided by research type research-action. The data generated were analyzed according to the methodology of genetic analysis, according to the assumptions of Historical Theory, from the perspective of language of Bakhtin and the authors who study the act of reading. The results suggest that reading literary playground with use of tablets is a social practice in development, and it is incumbent upon the school essential role in the organization of practices that provide the ownership of literature as an important element of culture. The digital library virtual can be local to organization of the achievements of students and serve as a forum for teaching intentional, that aims to human development.

Keywords: Digital Library virtual; Reading; Elementary School; Tablets.

1. Introdução

Esta comunicação pretende compartilhar parte da pesquisa em nível de mestrado intitulada Biblioteca digital virtual e a leitura de textos em tablete, que teve como objetivo geral, mapear e analisar o comportamento leitor de alunos na leitura de textos literários infantis digitais com o uso do tablete com a participação de crianças do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual de Marília. O objetivo específico dessa comunicação é analisar parte do percurso do pesquisador na organização e desenvolvimento de novas práticas de ensino do ato de ler obras literárias, através da construção da biblioteca digital virtual, com uso do tablete como suporte para o livro digital. A base teórica para planejamento e análise da pesquisa está embasada na concepção de leitura de Arena (2010) e Bakhtin (2003); no conceito de capacidades de Leontiev (1986) e Rubinstein (1986).

Apresento os registros e análises do pesquisador ao construir uma biblioteca digital virtual com três crianças. Nos encontros, inicialmente as crianças acessavam site com obras infantis e abriam, baixavam ou refutavam a obra. Depois tinham trinta minutos para leitura, e logo após compartilhavam as obras lidas em rodas de socialização. A mediatização do pesquisador e do colega aponta a importância do outro no desenvolvimento de novas práticas de ensino. Considerar o social como espaço para criação de novos desejos e interesses contribui para um ensino que promova novas aprendizagens.

2. Pressupostos teóricos e objetivos

A criança se apropria da cultura de forma ativa nas relações com as pessoas e objetos da cultura. As capacidades orgânicas gerais e individuais são importantes no desenvolvimento psíquico do homem. São condições necessárias, mas não são as determinantes do desenvolvimento da psique. As qualidades específicas humanas como pensamento lógico, imaginação criadora e voluntária das ações só são possíveis pela atividade humana, pelo trabalho. A verdadeira fonte de desenvolvimento humano é social, interpsíquica, assim,

> O desenvolvimento das capacidades humanas ocorre no processo de criação e assimilação por parte dos homens, dos produtos do desenvolvimento histórico da atividade humana, o desenvolvimento das capacidades não é a assimilação de produtos, acabados; as capacidades não se projetam no homem a partir das

> coisas, mas ocorrem no processo de interação com as coisas e os objetos, com os produtos do desenvolvimento histórico. (Rubinstein, 1986, p. 59).

Biologicamente, o homem nasce com as atitudes necessárias para o desenvolvimento das capacidades naturais, porém elas são apenas parte necessária para o desenvolvimento das capacidades humanas. É somente na relação do homem com a natureza humana, com os objetos culturais, que ele se desenvolve como homem e contribui para o desenvolvimento da própria humanidade, da natureza social. As capacidades de natureza social, as capacidades humanas, se constituem de maneira complexa, pela apropriação das criações dos homens ao longo da história, das aquisições especificamente humanas, ontogenéticas.

O processo de apropriação não é um processo passivo, mas ativo, porque permite o próprio processo histórico-social. Ao objetivar, o homem atua sobre a própria natureza social. O contato, a presença do instrumento e o uso do objeto não garantem a apropriação da cultura humana. É na mediatização que o processo de desenvolvimento humano se dá. O adulto mediatiza a relação com o objeto, mostra sua função, os usos, as possibilidades, desenvolvendo nas crianças neoformações, novas capacidades para se relacionar com objetos da cultura humana.

Rubinstein (1986) discute a questão das capacidades e do desenvolvimento, das relações entre condições internas e externas no desenvolvimento das capacidades. É na interação do homem com os objetos da cultura, mediatizada pelos outros homens que as capacidades humanas se desenvolvem de forma individual e genérica. O homem apropria-se da cultura e a objetiva, na interação dele com a humanidade, ele cria e objetiva a própria humanidade.

Os resultados das atividades humanas se materializam nos objetos e instrumentos criados pelo homem, mediatizam a relação do homem com a humanidade. A dialética da mediatização se dá na relação do homem com a cultura, mas também proporcionada pela cultura do homem com a humanidade. O homem e a cultura são agentes na formação e desenvolvimento da humanidade.

> O desenvolvimento das capacidades é uma espiral: a realização da possibilidade que representa a capacidade de um nível abre novas possibilidades para o posterior desenvolvimento de capacidades de um nível superior. (Rubinstein, 1986, p. 60).

Esta comunicação pretende justamente discutir o papel da mediatização no desenvolvimento da criança e do próprio pesquisador que se desenvolve e aprende com o outro. Nas relações entre autores, pesquisador, criança e instrumentos da cultura, novas práticas de ensino se tornam possíveis.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

A pesquisa-ação foi adotada como método para o desenvolvimento da pesquisa por pretender um olhar para os usos e as formas do texto literário, da biblioteca escolar e dos suportes digitais na aprendizagem do ato de ler textos literários na escola.

A metodologia utilizada permitiu que os alunos pesquisassem em bibliotecas virtuais e digitais, na busca de e-books com textos literários infantis, tendo como mediadora a pesquisadora, e a sala de aula como lugar de desenvolver novas habilidades de leitura no suporte digital. Após a pesquisa os alunos baixavam no dropbox as obras escolhidas, depois liam de acordo com seus interesses e compartilhavam com os colegas e pesquisador nas rodas de socialização.

A produção de dados se deu pela observação investigativa, pela ação direta da pesquisadora como mediadora, com registro dos dados mediante gravação de imagens e sons, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de melhor compreender os três alunos. Os equipamentos e instrumentos usados para a coleta de dados foram: filmadora para gravação de áudio e vídeo, tablete, dropbox que hospedou a biblioteca digital virtual do grupo, diário de bordo e a própria roda de socialização.

Para Graue & Walsh (2003), a geração de dados surge com as perguntas que fazemos, porque com elas realizamos escolhas de como buscaremos respostas e como registraremos estas respostas, "as perguntas são o motor da investigação" (Graue & Walsh 2003, p. 116). A geração de dados "provém das interações do que é importante para as questões de interesse" (Graue & Walsh , 2003, p. 94). Os dados foram organizados por núcleos temáticos, para melhor compreensão dos dados e busca por algo em comum, por similaridade, que remete ao mesmo tema (Zanelli, 1992 e Padilha, 2006). Os dados gerados foram analisados por núcleo temático, com base na pesquisa etnográfica interpretativa (Graue & Walsh , 2003) com enfoque qualitativo. Foi feito registro escrito e narração interpretativa, assim a linguagem oral foi importante para a geração de dados e sua interpretação. Os pesquisadores como aqueles que buscam o invisível, "alcançam o invisível através do visível" (Graue & Walsh , 2003, p. 118).

4. Discussão

Durante a pesquisa ficou perceptível como as crianças se apropriam da cultura e desenvolvem muitas capacidades ao mesmo tempo, diferindo de um aluno para o outro, sem perder o processo social. Quem sabia ou descobria algo ajudava o colega, sem precisar que a pesquisadora mandasse ou até mesmo sem que ela precisasse fazer junto com a criança. O mais experiente fazia com o colega até sentir que ele estava mais autônomo.

Nos três trechos abaixo, são apresentados dados, frutos do Diário de Bordo. O Diário de Bordo foi feito com base em Zabalza (2003), é um registro com as reflexões da pesquisadora durante e após os encontros, com base nas anotações, nos diálogos, gestos e comportamento da criança. Os alunos se apropriavam coletivamente de novas habilidades, e ao mesmo tempo a pesquisadora descobria e se apropriava melhor do uso do tablete.

> Os alunos demonstraram ter contato com computador, notebook, mas com o tablete apenas um tem um primo que possui um. [...] Ao receberem o tablete, o exploraram girando na vertical e horizontal, passando o dedo para aumentar e diminuir as imagens. Rafael foi o que mais ficou impressionado com a possibilidade de aproximar imagens e diminuí-las. Nenhum deles já havia lido livros digitais. (Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio de 2013).

> Como as crianças olham para a tecnologia sem receios, medo de não saberem o que fazer, mesmo sem ter tanta familiaridade, eles se aproximam do aparelho tentando descobrir como fazer. Com dedos ágeis rolam a tela para cá, para lá. O colega às vezes auxilia e mesmo que cada um esteja com seu tablete, olham sempre para o do colega e sem que o outro solicite ajuda, eles percebem a dificuldade. Por exemplo, de fechar o livro. Rapidamente Rafael ajuda João a fechar. Existia uma cumplicidade entre os alunos e uma ajuda mútua na descoberta dos procedimentos no tablete. (Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio, 2013).

> A pessoa mais insegura ali, com certeza era eu, a pesquisadora, que estava angustiada com tantas variantes para lidar: tablete, vídeo, intervenção, observação, registro, ser a mediadora. (Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio de 2013).

A mediatização nos trechos acima não era apenas da pesquisadora, mas principalmente dos colegas. O ensino inicialmente foi organizado como uma atividade individualizada, sem abrir muitos espaços para atitudes de aprender com o outro, mas com a intervenção e sugestão das crianças, reorganizamos. As relações humanas tendo a cultura como instrumento, direcionaram o processo de ensino. Criar espaços para trocas entre as crianças durante a atividade é um desafio a ser superado pela escola.

Para Leontiev (1986) faz-se necessário distinguir os tipos de capacidades das pessoas, naturais, de raiz

biológica e as especificamente humanas, as superiores, que se formam na cultura histórico-sociais construídas. As atitudes sensoriais são capacidades naturais e se constituem como uma das condições para desenvolvimento das capacidades superiores. Notam-se as atitudes, entendidas como modos de ação, que são desenvolvidas socialmente.

São capacidades naturais, as sensoriais, que se formam nas atitudes congênitas, no desenvolvimento da atividade, no desenvolvimento de determinados hábitos e habilidades. São condições internas, biológicas, que se incorporam à atividade no desenvolvimento das capacidades do homem. Já as capacidades especificamente humanas têm origem diferente das naturais. As capacidades humanas são desenvolvidas no processo histórico-social. A determinação do processo de desenvolvimento humano não é regida por uma lei biológica, mas pelo desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a constituem.

Nos trechos a seguir, observam-se os alunos mobilizando seus conhecimentos para compreender o texto, que poderão proporcionar novas capacidades. A questão é como a escola lida com esta forma de os alunos pensarem mais de uma coisa ao mesmo tempo. Historicamente ela não permitia que o aluno fizesse outra coisa a não ser a orientada pelo professor. Não se trata aqui de deixar cada um fazer o que quiser, mas considerar um pensamento que se organiza para manter atenção em duas coisas ao mesmo tempo.

> Heloísa mexia na cabeça com uma mão, depois levantava o tablete com a outra, girava na horizontal, na vertical. Perguntou o que era se esgueirar; de repente me disse que havia se perdido na palavra verde, olhei no texto e não tinha verde. Ela mesma encontrou onde parou dizendo que era na palavra maduro. (Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio, 2013).

> Rafael disse que pretende ler muitos livros no tablete, porque é muito legal. Então, solicitei que me falassem sobre o livro e minha surpresa foi grande porque se alternaram apenas com olhares e juntos contaram detalhes do que leram. O que um esquecia o outro completava. Eles haviam lido, compreendido e ainda opinaram sem que perguntasse sobre a postura do urubu e do sapo que fizeram parte da história. Enquanto contavam, Rafael abriu um jogo no tablete e, ao mesmo tempo em que contava sem perder o fio da meada da história, jogava, sendo acompanhado por João que prestava atenção nas jogadas e participava da história. (Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio, 2013).

> Outro livro lido por Heloísa foi A abelha e a formiga. Quando perguntei sobre o autor, Rafael disse que não sabia, mas João procurou a página na internet que tinha a lista com os nomes dos livros e autores, e rapidamente respondeu quem era o autor. Pude perceber que os alunos leem o livro, contam a história, mas não sabem o título, o autor, ilustrador e editora.

> Pesquisadora- Quem é o autor?

> Heloísa- Autor desconhecido.

> Pesquisadora- Você não conhece?

> Heloísa – Não, é desconhecido mesmo, não se sabe quem escreveu.

> João – Não, é Adelina Lopes Vieira, não é autor desconhecido não.

> (Diário de Bordo da pesquisadora, 29 de maio, 2013).

No primeiro trecho, Heloísa interagia com o texto e empregava seu diálogo com o texto em voz alta; seus gestos de girar o tablete poderiam ser visto como desatenção, mas não, ela buscava interagir com o suporte, ao mesmo tempo em que buscava compreender o texto. Perguntava sobre o que não entendia ao mesmo tempo em que ao se perder no texto, encontrou o lugar onde havia parado, provavelmente tenha saltado o olhar pelo texto em busca de pistas para construção do sentido e ao retornar não sabia direito em que palavra havia parado a leitura. Como era o sentido que estava em jogo, acabou inicialmente confundindo, verde com maduro, que são antônimos.

No segundo trecho, os dois alunos haviam lido o mesmo livro, e juntos contaram a história, o que nos dá pistas de como são importantes os momentos coletivos. Um apoiava o outro, ambos haviam compreendido a obra, mas juntos podiam resgatar os detalhes do texto e ainda se posicionaram criticamente frente aos personagens. Faziam a socialização e jogavam no tablete, portanto, a criança de hoje é um leitor que consegue fazer mais de uma ação ao mesmo tempo, um desafio para a escola que sempre teve o controle do passo a passo da criança, sem deixá-la fazer duas ações ao mesmo tempo.

No terceiro trecho, aparece um elemento muito rico que foi o de construir aos poucos com as crianças este olhar para o contexto do texto (Trevisan, 2002), seu autor, época, momento histórico. Sempre se chamava a atenção que estes eram elementos importantes para compreender o texto. Desde o primeiro encontro foi perceptível que eles não prestavam atenção no nome do autor, ilustrador, ano da edição, etc. Como se tratava de uma introdução ao mundo das obras no suporte digital, estes detalhes adquiriram importância, possibilitaram um olhar crítico para a obra, inclusive permitiam uma análise para perceberem se era uma obra literária ou não.

A mediatização tinha sempre o papel de favorecer o processo de apropriação da cultura humana. Nos produtos objetivos e na atividade humana, os produtos materiais e espirituais, que cada geração recebe da geração precedente, só serão apropriados pela nova geração se esta tiver acesso a eles. Portanto, a apropriação humana necessita de mediação do homem com a cultura, do acesso aos bens culturais.

A seguir, um trecho do primeiro encontro, em que os alunos aprendiam os passos necessários para manipular o tablete, ao mesmo tempo em que se apropriariam de obras literárias e construiriam a Biblioteca digital virtual.

> Acordamos que na primeira vez, para eles sentirem a experiência, leríamos um livro que eu já tinha gravado nos tabletes, copiado de um site gratuito da internet. Diário de Bordo da pesquisadora, 15 de maio, 2013).

Nas figuras abaixo, temos a biblioteca do grupo em processo de organização, com as obras baixadas pelas crianças. No primeiro encontro o planejado era a biblioteca individual, como pode ser visto na figura 1. Na figura 2, vemos uma das bibliotecas, com as obras baixadas no primeiro encontro:

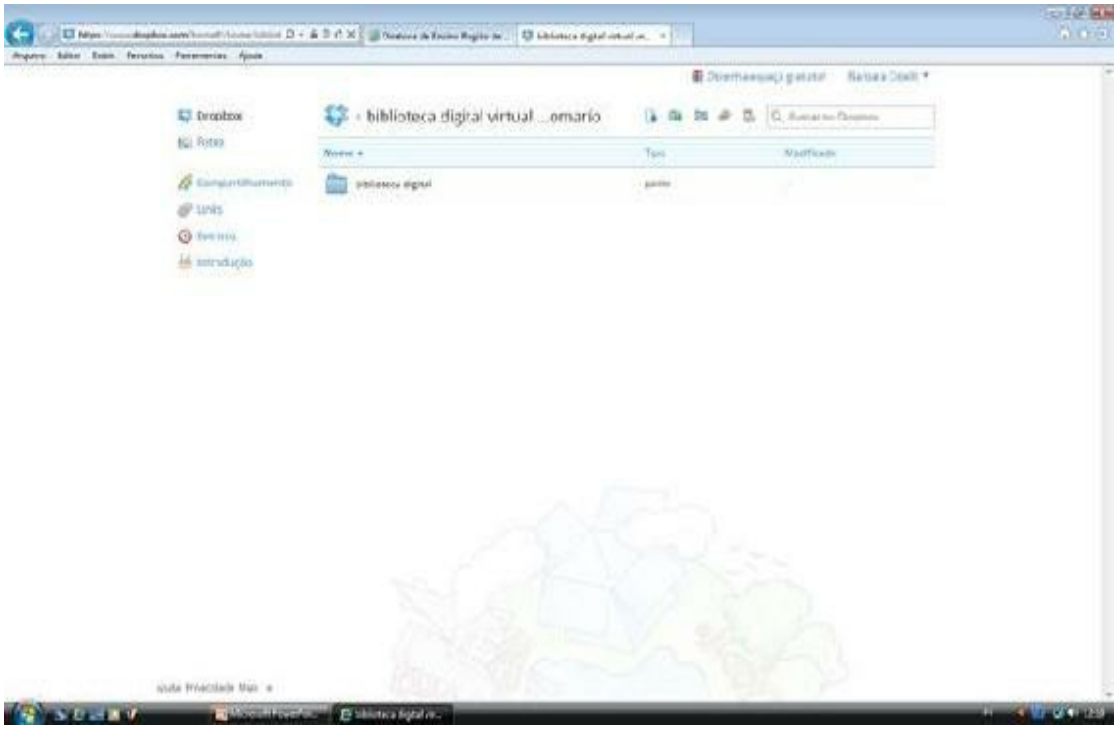


Figura 1 - Imagem da Biblioteca Digital Virtual na página inicial do dropbox

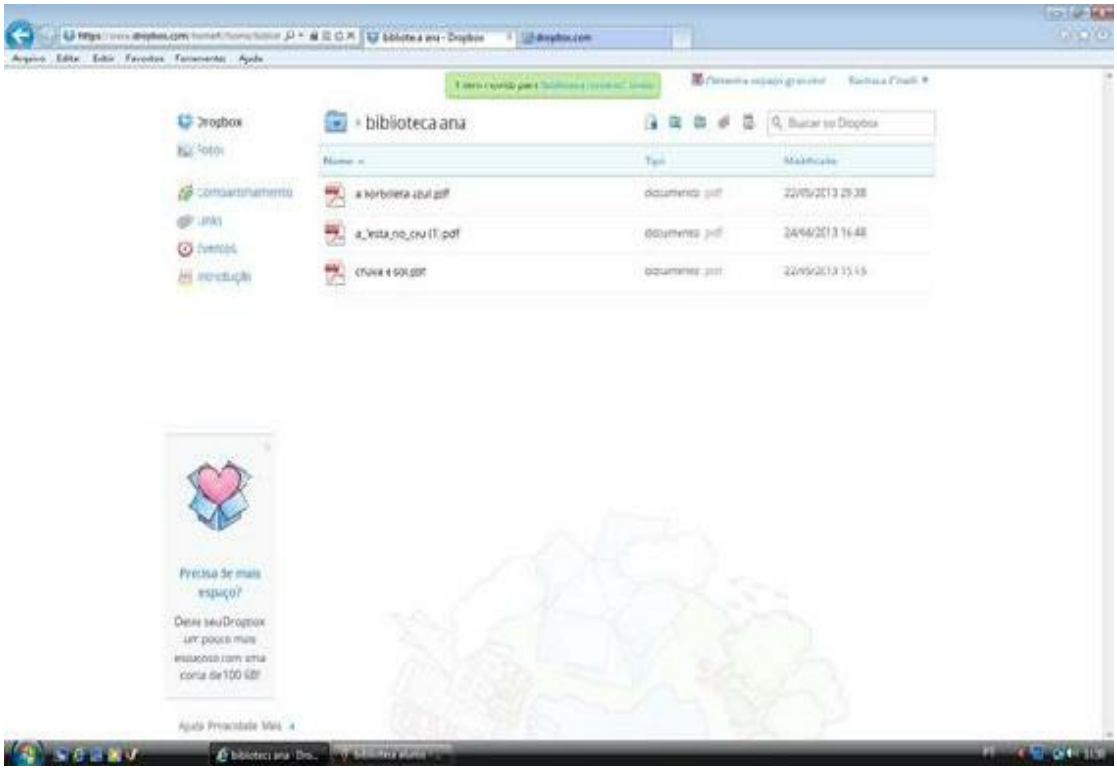


Figura 2 - Biblioteca individual do 1º encontro com os três livros escolhidos e lidos por Heloísa

A escolha do dropbox para hospedar a biblioteca digital virtual do grupo se deu porque os livros podem nos acompanhar em casa, na cabeceira da cama, no ônibus, em vários lugares. A biblioteca digital também precisaria ser compartilhada e poderia ser acessada de outros lugares. A forma de acesso via internet, precisaria ser por meio de nuvens (do inglês cloud computing); elas oferecem a possibilidade de acessar arquivos pessoais pela internet sem necessidade de programas, mas apenas do acesso remoto. Os dados se encontram em uma rede, basta ter acesso à internet e os arquivos estarem armazenados em uma conta com

senha pessoal. Algumas possibilidades que existiam eram o Dropbox, Google talk, Sky Drive, Amazon Cloud, Icloud, Sugar Sync, Ubuntu One, Eyeos, Google Crome OS.

Em outro encontro, decidiram socializar as obras baixadas com seus colegas. A biblioteca digital do grupo foi armazenada nos computadores da sala de informática da escola. Seria uma única biblioteca e a pesquisadora poderia também compartilhar sua biblioteca digital. Assim, o motivo para a atividade estaria centrado na construção de uma biblioteca digital virtual para a escola e outros livros poderiam ser baixados posteriormente pelos alunos e professores. O planejamento requer considerar os elementos envolvidos no processo e se necessário retomar os passos para que o objetivo possa ser atingido.

Heloísa disse na entrevista que tinha um sonho de escrever um livro. Para mostrar para ela que isto era possível, obras escritas para crianças também foram objetos de pesquisa durante os encontros. Segue abaixo a figura que mostra minha biblioteca e obras que eu havia baixado. As crianças conheceram um site e baixaram obras escritas por crianças, perceberam que poderiam ser autores também.

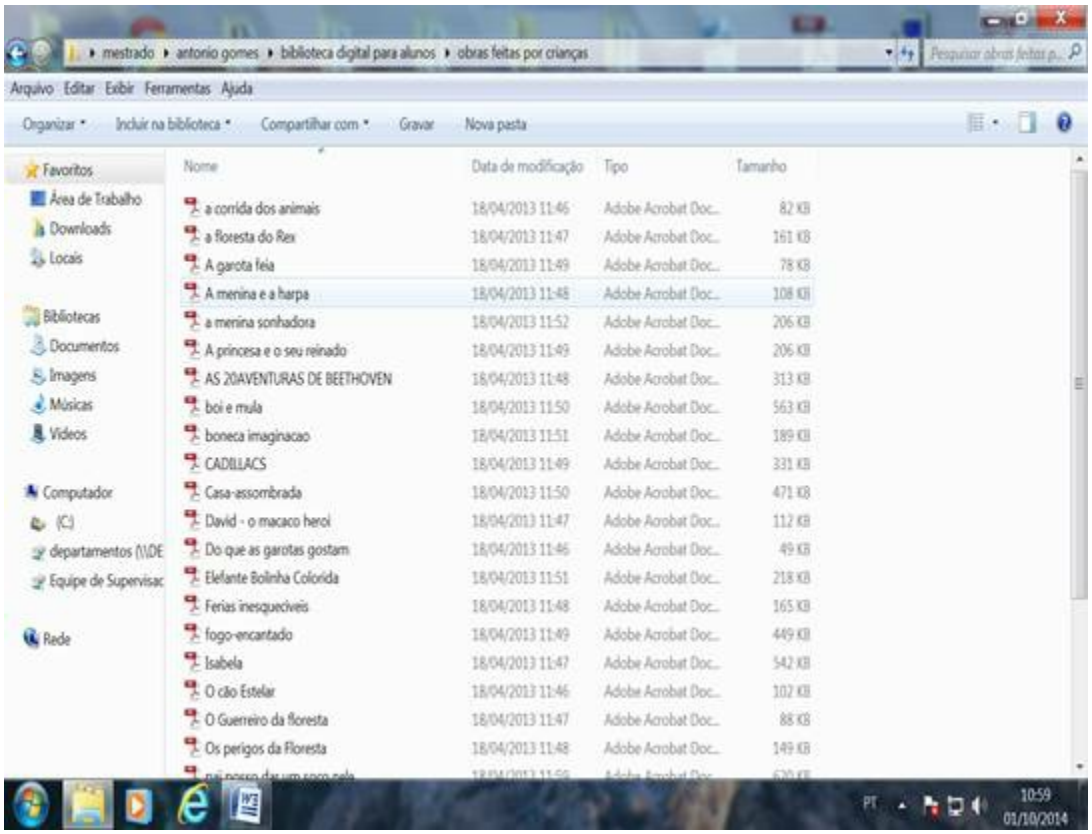


Figura 3 - Biblioteca Digital Virtual da pesquisadora, organizada antes do inicio da pesquisa

Os alunos me fizeram perceber que por mais que se pensasse na atividade humana de ler obras literárias, ainda não seria possível planejar isoladamente o uso e apropriação das obras como um bem cultural de todos e para todos. Ao deixar os alunos planejarem e reorganizarem o que havia sido planejado anteriormente, de outra forma, ficou perceptível como ainda está presente nas crianças o sentimento coletivo e a presença do outro. Somos nós adultos, que em nossas práticas, induzimos a uma individualização desnecessária, pois os livros são criados pelos homens para os homens. Nas relações de produção é que o acesso fica restrito a uma minoria. A maioria tem na escola uma fonte de aprendizado que não a faz se apropriar da obra literária como um bem que se constrói como valor (ou desvalor) nas relações do homem com o homem, mediadas pelas relações de produção.

AS concepções de atividade e atividade de estudo possibilitam à escola compreender melhor as necessidades, entender a importância de busca da necessidade criada pelo homem que torna a atividade uma prática social. A biblioteca escolar digital foi o motivo para os alunos compartilharem o trabalho com a literatura infantil digital. Ela se constituiu como fonte de desenvolvimento humano, potencializou a criação

de necessidades a partir das rodas de socialização, assim como o planejamento, a avaliação e o controle contribuíram para reorganizar o trabalho e os próprios motivos, que culminaram na transformação da biblioteca digital virtual individual em biblioteca digital virtual da escola, além do uso que era inicialmente apenas no tablete. O acervo em pen-drive possibilitou leitura em outros computadores que não tinham acesso à internet.

Portanto, as atividades desenvolvidas permitiram trocas com as palavras de outros pesquisadores e teóricos; propiciaram um olhar para as práticas sociais de leitura literária, o desejo de compreender as novas tecnologias como propulsoras de novas práticas de apropriação dos objetos; proporcionaram o uso da leitura literária infantil na escola como prática social e a biblioteca digital como motivo para descobrir os processos para baixar livros e fazer leitura no suporte digital. O pesquisador se desenvolve também nas relações, porque ao mediatizar, se constroem novas compreensões de um educador que descobre o outro como elemento essencial na apropriação da cultura humana.

5. Conclusão

Diante do exposto, entendo que para um ensino desenvolvente, é necessário fazer escolhas concisas e claras para enfrentar os desafios do fazer-se educador. Na arte de ser educador é importante não perder de vista o outro, não com o sentido do outro se adequar ao proposto, mas do outro se sentir provocado, desafiado, a ponto de sentir necessidade do dialogo com o seu outro. O desafio tem mão dupla, porque ao desafiar o outro, também o desafiante se sente desafiado a refletir, a pensar, a criar, a dialogar.

A relação entre ensinar e aprender está justamente na relação entre educador e aluno, no diálogo de ambos que cria novos sentidos na apropriação da cultura presente, no instrumento em que está objetivada a cultura humana. Acredito ser importante o deslocamento do objeto de ensino, que não pode se fixar no instrumento, mas na relação do homem com o outro objetivado no instrumento. Uma pretensão deste trabalho foi a possibilidade de criação de novos desejos de apropriação da cultura existente no instrumento.

Novos suportes geram novas necessidades sociais e a escola pode ser o laboratório, ser o local onde se planeja para novas formas de ler. No caso da pesquisa, o uso do tablete para leitura literária pode contribuir para que novas práticas sociais se organizem a partir da aprendizagem do seu uso na escola, tendo a mediatização papel essencial na apropriação da cultura humana e na organização de um ensino desenvolvente.

O texto completo deve ter entre 2500 e 6000 palavras. O arquivo final do documento, incluindo imagens, tabelas, figuras etc., não deverá exceder 20 Mb. Espera-se que o evento proporcione o compartilhamento de pesquisas que permitam o aperfeiçoamento das práticas e processos no âmbito da biblioteca escolar e fomente a realização de novas pesquisas na área.

Referências

ARENA, D. B. (2010). O ensino da ação de ler e suas contradições. Uberlândia: Ensino Em-revista, 17 (1), p.237-247.

BAKHTIN, M. (2003). Estética da criação verbal (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

GRAUE, E. & WALSH, D. (2003). Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HECK, L. A. (2012). As abelhas e as formigas. São Paulo: Editora Univates.

LEONTIEV, A. N. (2006). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (10º ed.). São Paulo: Ícone.

PADILHA, A. M. L. (2006). Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. Campo Grande: InterMeio. 12(24), 104-116.

RUBINSTEIN, S. (1986). El problema de lãs capacidades y lãs cuestiones relativas a la teoria psicológica. In: ILIASOV, I. & LIAUDIS, V. Antologia de la psicología y de lãs edades. La Habana: Pueblo y Educacion, 104-109.

TREVIZAN, Z. (2002). O leitor e o diálogo dos signos (3º ed.). São Paulo: Clíper Editora.

ZABALZA, M. (2003). Os dilemas práticos dos professores. In: Revista Pátio 27. Porto Alegre.

ZANELLI, J. C. (1992) Formação Profissional e Atividades de Trabalho: Análise das Necessidades Identificadas por Psicólogos Organizacionais. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Uma ONG para Bibliotecas escolares: estratégia para ampliar a igualdade e capacidade de acesso e uso da informação e educação escolar de qualidade.

Suelen Camilo Ferreira

Bibliotecária. CRB-8/9642 Universidade Paulista

Profa. Dra. Luciana Gracioso

Departamento de Ciência da informação. UFSCar

Resumo:

A Lei 12.244/2010 dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e determina que partir do ano de 2010, num prazo de 10 anos, cada escola possua uma biblioteca com um bibliotecário cada, exigindo enorme esforço quantitativo e qualitativo para seu cumprimento. A atuação profissional nesse contexto exige aptidões básicas específicas além das então oferecidas pelos Cursos de Biblioteconomia no Brasil. Atualmente, as Organizações Não Governamentais (ONGs) desempenham atividades em benefício da defesa de direitos em diversos aspectos, e exercem o papel de diminuir o processo de agravamento da exclusão social e econômica da população menos favorecida. Nesse sentido, universalização das bibliotecas escolares se relaciona com os princípios democráticos de uma ONG no que concerne às bibliotecas escolares como recurso para ampliar a igualdade e capacidade de acesso e uso da informação e educação escolar de qualidade. Objetivo: A pesquisa realizada durante os anos de 2012 e 2013 objetivou o levantamento, análise e simulação teórica de indicadores que fundamentem a proposta de um modelo de gestão em rede de bibliotecas escolares estaduais, em torno da caracterização e configuração de uma ONG prestadora de serviços de consultoria e produtos de informação para bibliotecas escolares estaduais do município de São Carlos/SP. Metodologia: A metodologia se dividiu de acordo com as respectivas etapas de execução do projeto: 1) Levantamento de Indicadores (Pesquisa Documental e Exploratória), 2)Análise de Dados coletados (Análise Quantitativa e Qualitativa), 3) Fundamentação Teórica para a Proposta da ONG (Pesquisa Diagnóstico), 4) Fundamentação da viabilidade prática de funcionamento da ONG (Observação participante e Benchmarking). Dentre as tipologias de documentos investigados estão: leis, publicações do Ministério da Educação (MEC), artigos científicos, bases de dados e livros acadêmicos, além de registros de experiências de atuação profissional em bibliotecas escolares nacionais e internacionais. Resultados: Como resultados finais tem-se um conjunto de elementos conceituais que estruturam uma projeção geral de uma ONG de bibliotecas escolares públicas estaduais. Implicações práticas: A principal implicação prática dos resultados alcançados foi a aprovação e execução, pelo Programa de Extensão Universitária (ProExt/MEC), do Projeto "Organização Não Governamental como potencializador das bibliotecas escolares públicas brasileiras enquanto espaço de inclusão social e digital, atuante em biblioteca escolar", que se desenvolveu

durante o ano de 2014 em área Rural do Município de São Carlos, desencadeando-se em diversas outras implicações práticas de cunho sócio educacional. Originalidade: Em todo o levantamento realizado, constatou-se que não há atuação de uma ONG voltada para bibliotecas escolares, e que forneça suporte informacional específico para bibliotecários, professores e comunidades internas e externas às instituições de ensino que carecem da existência concreta desse tipo de biblioteca, com a finalidade de desenvolvimento de habilidades de leitura, pesquisa, criatividades e senso crítico, condicionando a inclusão social de futuros cidadãos que possam contribuir efetiva para melhorias no meio em que estão inseridos. Conclui-se que é pertinente pensar em uma estratégia emergencial não apenas governamental para a universalização de bibliotecas escolares brasileiras.

Palavras-chave: Lei 12.244/2010; Biblioteca Escolar; Organização Não Governamental; Gestão em rede de Bibliotecas.

Abstract:

Law 12,244 / 2010 provides for the universalization of school libraries and provides that from the year 2010 , within 10 years, every school has a library with a librarian each , requiring huge quantitative and qualitative effort to compliance. Professional activities in this context requires specific basic skills beyond then offered by the Library Courses in Brazil . Currently, non-governmental organizations (NGOs) play activities for the benefit of rights of defense in several respects , and play the role of reducing the deterioration process of social and economic exclusion of less favored population . In this sense, the universalization of school libraries relates to the democratic principles of an NGO when it comes to school libraries as a resource to expand equality and ability to access and use information and education quality. Objective: The research carried out during the years 2012 and 2013 aimed to the survey, analysis and theoretical simulation of indicators that support the proposal for a network management model state school libraries around the characterization and setting up an NGO service provider consulting and information products for state school libraries in São Carlos / SP. Methodology: The methodology is divided according to their project execution stages: 1) Indicator Survey (Documentary and Exploratory Research), 2) Data collected Analysis (Quantitative and Qualitative Analysis), 3) Theoretical Foundation for Proposal NGO (Diagnostics Research) , 4) Rationale for the practical feasibility of operation of NGOs (Note participant and Benchmarking) . Among the investigated types of documents are : laws , publications of the Ministry of Education (MEC) , scientific articles , databases and academic books , and records of professional work experience in national and international school libraries. Results: As final results have a set of conceptual elements that structure a general projection of an NGO of state public school libraries. Practical implications : The main practical implication of the results achieved was the adoption and implementation by the University Extension Program (PROEXT / MEC) , the project " Non Governmental Organization as a potentiator of Brazilian public school libraries in promoting social inclusion and digital space , active in school library " , which developed during the year 2014 in rural area of the municipality of São Carlos , triggering in many other stamp of practical implications educational partner. Originality : Throughout the survey , it was found that there is action of a focused NGOs to school libraries and to provide specific informational support for librarians , teachers and internal and external communities to educational institutions that lack the concrete existence of such library, for the purpose of developing reading skills , research, creativity and critical thinking , conditioning the social inclusion of future citizens who can contribute effectively to improvements in the environment where they live. It concludes that it is appropriate to think of an emergency government strategy not only for the universalization of Brazilian school libraries.

Keywords: Law 12,244 / 2010; School library; Non governmental organization; Management in Libraries network.

1. Introdução

Há crescente preocupação com a realidade atual das bibliotecas escolares nacionais, enquanto potencias

fornecedoras de recursos educativos que condicionam desenvolvimento positivo da qualidade da Educação brasileira. Como exemplo de preocupação está a Lei 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e determina que partir do ano de 2010, num prazo de 10 anos, cada escola possua uma biblioteca com um bibliotecário cada, exigindo enorme esforço quantitativo e qualitativo para seu cumprimento.

Excluindo casos bem sucedidos de bibliotecas escolares, sabe-se que, em algumas instituições, estantes com livros em determinados espaços das dependências de escolas públicas são consideradas bibliotecas. No entanto, a biblioteca escolar deve compor o sistema de educação, destacando-se por ajudar o aluno na seleção de informações que serão úteis aos educadores no papel de orientadores da escolha literária. Em vista disso, as ofertas de produtos e serviços da biblioteca escolar devem estar sempre de acordo com o planejamento de expectativas de ensino-aprendizagem a que se refere o sistema pedagógico da escola na qual está inserida. Para tal prática, o bibliotecário e professor devem ser leitores assíduos também e, sendo assim, poderão fazer indicações críticas de leituras que não apenas se baseiam nas aparências das obras indicadas. Deste modo, a atuação profissional nesse contexto exige aptidões básicas específicas além das então oferecidas pelos Cursos de Biblioteconomia no Brasil atualmente.

O planejamento estratégico em benefício da universalização de bibliotecas escolares de forma qualitativa e quantitativa é fundamental. Acredita-se que independentemente do Estado/Governo, bibliotecários, em parceria com a comunidade escolar, tem a responsabilidade de desenvolver, no contexto de ensino, técnicas e ferramentas bibliotecárias que condicionem o aperfeiçoamento de competências de acesso e uso de informações.

O intuito desta publicação é primordialmente conceder a exposição de uma alternativa para a resolução da problemática em torno das bibliotecas escolares brasileiras, pautando-se em um conjunto de indícios teóricos e práticos para inovar a relação entre bibliotecários, mediação de conteúdos e comunidade escolar – na qual se inclui alunos, professores, administradores escolares, as famílias dos discentes e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

2. Objetivos, problemática e implicações teóricas

A pesquisa realizada durante os anos de 2012 e 2013 objetivou o levantamento, análise e simulação teórica de indicadores que fundamentem a proposta de um modelo de gestão em rede de bibliotecas escolares estaduais, em torno da caracterização e configuração de uma ONG prestadora de serviços de consultoria e produtos de informação para bibliotecas escolares estaduais do município de São Carlos/SP. Para o alcance desse objetivo geral, a pesquisa foi dividida nos seguintes objetivos específicos: 1) Mapeamento de fontes de informação sobre os assuntos “ONG” e “biblioteca escolar”; 2) Identificação das escolas estaduais do município; 3) Caracterização das bibliotecas escolares, 4) Descrição das leis que dispõem sobre atuação do profissional bibliotecário; 5) Diagnóstico, descrição e análise de inciativas semelhantes à proposta pretendida; 6) Identificação e descrição de programas nacionais e estaduais relacionadas à biblioteca; 7) Delineamento de metodologias de administração e operacionalização de gestão de bibliotecas; 8) Definição do funcionamento e atuação de ONGs relacionadas à temática da pesquisa; 9) Levantamento de inciativas de ONGs que atuam no âmbito da temática proposta; 10) Esquematização geral da proposta modelo de gestão em rede de bibliotecas escolares do município de São Carlos/SP, de modo a priorizar a estrutura de funcionamento e organização de uma ONG que ampara o Desenvolvimento de conteúdos sobre competências informacionais para o contexto escolar, tanto para bibliotecários e comunidade escolar, como para as famílias ligadas ao corpo discente.

1.1. Variáveis problemáticas da proposta: legislação, quantidade e qualidade

Há no escopo de estudo da pesquisa realizada, uma crucial problemática de aplicação da proposta, que se configura como o conjunto de dados numéricos s de determinações da Lei nº 12.244 [1], de 24 de maio de 2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares brasileiras, estabelecendo um prazo máximo de dez anos para seu cumprimento, de modo a respeitar as disposições disciplinares da Lei 4.084/1962 [2] e Lei 9.674/1998 [3], que defendem que somente o profissional bibliotecário poderá atuar

em bibliotecas escolares, como sendo o principal responsável por estas.

No entanto, a realidade quantitativa para que exista um bibliotecário atuante para cada biblioteca escolar em potencial não condiz com as expectativas impostas legislativamente, levando a justificar a projeção de uma estratégia que amenize esta defasagem. Em junho de 2013, por meio de boletim especial, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) apresentou o número de 34.805 bibliotecários existentes no Brasil, por Conselho Regional de Biblioteconomia. Na mesma época, dados apontados por diversas organizações interessadas a universalização das bibliotecas apontaram: mais de 100.00 estabelecimentos de ensino fundamental sem biblioteca; 39 instituições de Ensino Superior ofertando o a graduação em Biblioteconomia; demanda de mais de 170 mil bibliotecários até 2020. A parceria com outros profissionais da área escolar é fundamental para que seja atendida a demanda de bibliotecas escolares e bibliotecários.

Em termos qualitativos, de acordo com levantamentos realizados ao longo da pesquisa e também Silva (2003), as grades curriculares de Biblioteconomia não preveem tanto quanto deveriam a relação entre as competências biblioteconômicas e pedagógicas que deveriam possuir os bibliotecários no âmbito da atuação em biblioteca escolar. Nem mesmo existem disciplinas obrigatórias específicas relacionadas à biblioteca escolar. Diante disso, pensar teoricamente num modelo de gestão em rede, onde a maioria dos bibliotecários potencialmente possuem poucos conhecimentos e práticas na área de biblioteca escolar, torna ainda mais desafiante a proposta hipótese para universalização das bibliotecas escolares, mesmo que num primeiro momento a abrangência da gestão em rede seja municipal.

1.2. Bibliotecas escolares: preceitos contextuais e teóricos

A biblioteca escolar deve compor o sistema de educação, destacando-se por ajudar o aluno na seleção de informações que serão úteis aos educadores que ocupam o papel de orientadores da escolha literária. Em vista disso, as ofertas de produtos e serviços da biblioteca escolar devem estar sempre de acordo com o planejamento de expectativas de ensino-aprendizagem pelo qual se refere o sistema pedagógico de sua escola-sede. Para tal prática, o bibliotecário e professor devem ser leitores assíduos, podendo, também, fazer indicações críticas de leituras. Em complemento, o papel do bibliotecário escolar na formação do leitor pode ser resumido à missão de despertar nas crianças, desde cedo, o interesse pela leitura.

Formar leitores inclui a formação de indivíduos aptos a exercer a cidadania, empoderados informacionalmente, o que significa alavancar a possibilidade do ser humano aprender a aprender sempre (DUDZIAK, 2007). Deste modo, também se considera a seguinte definição de biblioteca escolar, definição mais relacionada à funcionalidade da biblioteca enquanto parte constituinte da comunidade escolar:

> A biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais (...) e os coloca à disposição de uma comunidade educacional (...). A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo (...) elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, (...) oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade. (OEA, p. 22, 1985 apud MARTUCCI; MILANI, 1999, p. 80, grifo nosso).

Sendo assim, a biblioteca escolar se enquadra como parte integrante fundamental para o bom desenvolvimento da comunidade escolar.

Quanto às funcionalidades estruturais da biblioteca escolar, CAMPELLO et al. (2010) aponta que, para a elaboração de parâmetros para bibliotecas escolares, é importante considerar como ponto de partida o fato de que o termo "biblioteca escolar" designa um dispositivo informacional que necessita de espaço exclusivo, materiais informacionais variados, acervo organizado, informações em diferente suportes, espaço de aprendizagem, administração por bibliotecário qualificado.

O bibliotecário atuante numa biblioteca escolar é caracterizado como bibliotecário educador,

principalmente com relação à: orientação de uso da biblioteca, promoção da leitura e trabalho conjunto com os professores.

1.3. Organizações Não Governamentais: estrutura e funcionamento

Pensar em uma alternativa para o suprimento da necessidade de bibliotecas escolares em escolas públicas converge com a importância de promoção da leitura, pesquisa e outras atividades a serem desenvolvidas no âmbito da formação educacional para a cidadania. Neste sentido, por questões políticas de irrestrita proximidade de atuação entre Governo/Secretaria de Educação e Universidade, a proposta de uma estrutura independente, que possa dispor de liberdade de atuação e comprometimento com os princípios de atuação das bibliotecas escolares, se enquadra na ideia de construção de uma ONG como um dos pilares principais para fundamentação de funcionamento de uma rede de bibliotecas, visto os princípios democráticos, sociais e sem fins lucrativos pelos quais são regidas as ONGs.

De acordo com Landim (1993, p. 35):

> Juridicamente, as "ONGs" são "sociedades civis sem fins lucrativos" que enquadram-se na legislação referente a esse tipo de organização. Essas sociedades são formalmente reconhecidas pelo Código Civil Brasileiro de 1916 como pessoas jurídicas de direito privado sem fins econômicos. Compreendem, segundo o art.16, I – "As sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública a as fundações". As "ONGs", então, poderão escolher o registro legal seja de sociedades civis (ou associações, a lei usa as duas expressões transitivamente), seja de fundações – o que é menos frequente.

Conforme exposto em seu estatuto, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG [4]), define ONG da seguinte maneira:

> [...] entidades que, juridicamente constituídas sob a forma de fundação ou associação, todas sem fins lucrativos, notadamente autônomas e pluralistas, tenham compromisso com a construção de uma sociedade democrática, participativa e com o fortalecimento dos movimentos sociais de caráter democrático, condições estas, atestadas pelas suas trajetórias institucionais e pelos termos dos seus estatutos. (ASSOCIAÇÃO..., 2013, p. 1, grifo nosso)

Casimiro e Freitas (2013) apontam que a utilização do termo ONG inicia-se a partir do ano de 1948, quando as Nações Unidas criam o Sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento. No Brasil, as ONGs surgiram nas décadas de 70 e 80.

Em termos de contexto de atuação, atualmente, as ONGs desempenham atividades em benefício da defesa de direitos em diversos setores, tais como, direitos humanos, minorias oprimidas e ecologia. Vakil (1997) apud Roesch (2003), referindo-se aos tipos de atividades desempenhadas pelas ONGs, elenca diversas categorias, como por exemplo: Bem-estar - prover serviços a grupos específicos; Desenvolvimento – melhorar a capacidade de uma comunidade de prover suas próprias necessidades básicas, desenvolvimento sustentado, construção de capacidades;Ação em rede (networking) – canalizar informações e prover assistência técnica; e Pesquisa – desenvolver pesquisa participativa como um meio legítimo de adquirir conhecimento para subsidiar intervenções sociais.

As ONGs são caracterizadas como organizações do terceiro setor, isto é, organizações atuantes sem fins lucrativos. Seus fins possuem características de serviço público e qualquer resultado financeiro positivo deve ser reinvestido na sua atividade fim. As ONGs não possuem caráter de representatividade (como sindicatos de trabalhadores e associações de moradores), por isto só respondem em seu próprio nome.

Com relação aos aspectos estruturais, o funcionamento das ONGs é regido por uma série de leis, normas, regulamentos e padrões que se estabelecem desde a concepção de fundação, muitas vezes assumindo estruturas hierarquizadas.

Confundem-se ONGs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) – que se configuram como entidades privadas que atuam em áreas típicas do setor público e, o objetivo social ao qual se dispõem a realizar merece ser financiado pelo governo ou pelo setor privado para que, assim, deem suporte a atividades sem retorno econômico –. Contudo, ONGs podem ser tornar, desde que tenham certificado emitido pelo poder federal mediante a comprovação de alguns requisitos, por exemplo, de acordo com SEBRAE (2000), como por exemplo, Promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico, e outros valores universais, nos quais se incluem a cidadania;

De um modo geral, de acordo com SEBRAE (2013), as ONGs se mantem principalmente por meio de doações, voluntariado.

Conforme indicado por Andrade (2011), para que uma ONG seja aberta, e tenha maior potencial de automanutenção por meio de capitalização de recursos legais, é preciso seguir etapas específicas para sua implementação como, por exemplo, a solicitação de reconhecimento como organização de Interesse Público no Ministério da Justiça.

3. Metodologia e desenvolvimento da investigação

O alcance dos objetivos geral e específicos fora de modo qualitativo e quantitativo por meio de pesquisa exploratória e documental, concebida a partir de levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais e internacionais, de artigos, periódicos, teses, dissertações, livros, sites institucionais datas de publicação e divulgação entre os anos de 2003 e 2013, a saber algumas das Bases de Dados: Web Of Science; Academic Search Premier (EBSCO); SciELO.ORG; Science Direct (Elsevier); e Base de Dados de Teses e Dissertações (IBICT),

A modalidade de análise dos dados se constitui em quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa se pauta no fato de que esta ocorre na fase de tratamento dos dados utilizando-se técnicas estatísticas.

A análise qualitativa, neste contexto, é concebida por meio da captação de perspectivas com relação aos fenômenos que fazem parte do contexto das bibliotecas escolares e ONGs, principalmente.

A pesquisa exploratória teve como principal objetivo a familiarização com o tema e problemáticas do assunto estudado. Enquanto que o levantamento bibliográfico, cuja realização é intrínseca à pesquisa exploratória, segundo Severino (2009), é realizado a partir de registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, que se constituiu como ponto de partida a pesquisa científica.

A pesquisa documental se deu pela busca e reunião de todos os documentos levantados para as decorrentes triagens de quais documentos seriam analisados.

A pesquisa observação participante realizada teve como respaldo o documento Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares, publicado pelo Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares (GEBE), executada em contexto de trabalho de determinada rede particular de ensino. Essa modalidade condicionou o aprimoramento da Pesquisa-Diagnóstico para proposição do modelo de gestão (modelagem), além de permitir identificar pontos positivos em detrimento de aspectos limitadores de funcionamento de uma rede de bibliotecas escolares, de modo a prever comparações entre o que existe e o que se pretende propor. A esse tipo de projeção, com base na comparação, dá-se o nome de Benchmarking, que pode ser traduzida como “referencial comparativo”.

O quadro a seguir representa o esquema-análise das modalidades de pesquisa utilizadas e as etapas de realização da pesquisa.

Quadro 1 – Síntese de Abordagem Metodológica

Sequência	Etapa	Modalidades de Pesquisa		
1	Levantamento de Indicadores	Pesquisa Documental	Pesquisa Exploratória	--
2	Análise dos Dados Levantados	Quantitativa	Qualitativa	--
3	Fundamentação teórica quanto à Proposta de Modelagem	Pesquisa-Diagnóstico	Quantitativa	Qualitativa
4	Fundamentação prática quanto à proposta de modelagem	Observação participante	Benchmarking	--

Fonte: as autoras

4. Resultados e discussão: a proposta

A ONG se configuraria como um tipo de Serviço de Informação sem fins lucrativos. Denominada ONG-SIn. A ONG-SIn buscaria atender especificamente as necessidades de assistência informacional às 31 bibliotecas escolares do município de São Carlos/SP. As funções da ONG-SIn básicas seriam:

- Diagnosticar problemas de atuação das bibliotecas escolares;
- Monitorar de forma personalizada as atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares;
- Promover eventos, treinamentos, encontros e cursos voltados à capacitação complementar dos profissionais diretamente responsáveis e integrados pela ONG-SIn;
- Atuar na prática de, Normalização Indexação, Classificação e Catalogação de recursos informacionais, em toda a rede de Bibliotecas Escolares

Dentro dessa proposta funcional, cabe caracterizar os serviços oferecidos pela ONG-Sin. As principais soluções informacionais oferecidas serão:

- Pesquisas sobre oferta e demandas socioeducativas;
- Levantamento de preços e propostas tecnológicas de recursos informacionais e equipamentos a serem alocados nas bibliotecas escolares;
- Análise sobre custos de aquisição de novos materiais bibliográficos, ou não bibliográficos;
- Organização de eventos, cursos e treinamentos (online e presenciais);
- Serviços de Resposta Técnica.

4.1. Estrutura Organizacional da ONG-SIn

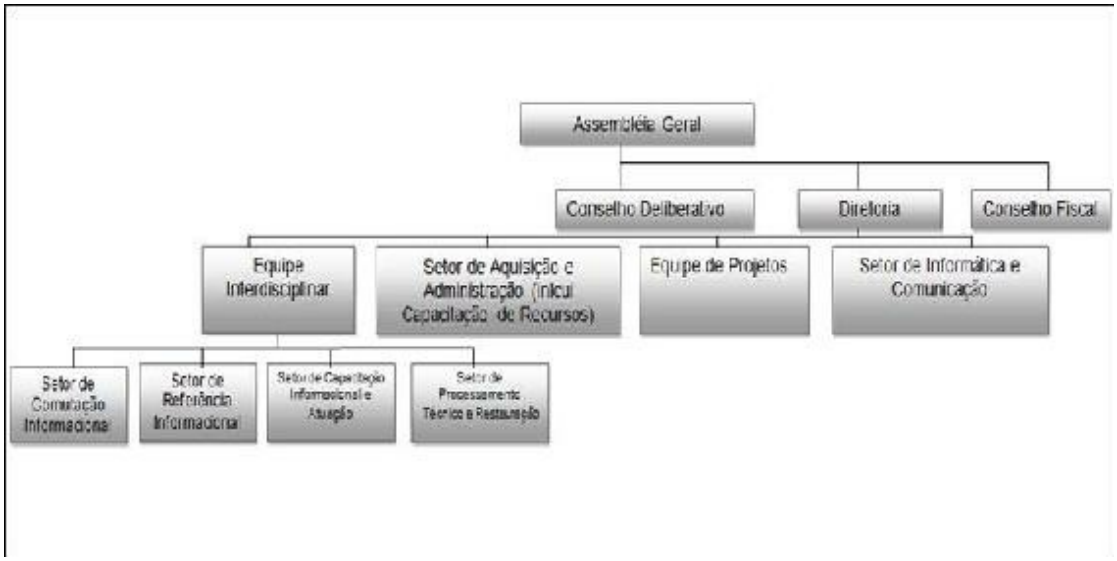
A ONG-SIn será estruturada e dividida funcionalmente de acordo com as atividades específicas que se pretende nela desenvolver. Sendo assim, a divisão por departamentos objetivaria a viabilidade dessa estrutura proposta, contando com uma unidade informacional que funcionaria em comum acordo com as necessidades da organização, e se comporia dos seguintes setores e respectivas responsabilidades descritas em linhas gerais:

1. Setor de Comutação Informacional: Gerenciamento de Comutação Bibliográfica (COMUT) e de Empréstimos Entre Bibliotecas (EEB).
2. Setor de Referência Informacional: Serviço de Referência à Informação;

3. Setor de Capacitação Informacional e de Atuação: compreende a oferta de treinamentos relativos a serviços e produtos a serem oferecidos pelas bibliotecas escolares em diversos contextos, tais como: organização de eventos, promoção cultural, atividades lúdicas de promoção de leitura, monitoramento local de atuação de cada uma das bibliotecas escolares da rede.
4. Setor de Processamento Técnico e Restauração: tem por finalidade organizar todo o fluxo informacional dos outros três setores. Os principais processos realizados serão:
    - Manutenção e acondicionamentos de informações eletrônicas e impressas;
    - Classificação, Indexação e Catalogação de fontes informacionais em diferentes suportes (esse serviço deverá ser feito e centralizado pela ONG-SIn, distribuído para toda a rede, beneficiando outras atividades de maior quantidade no contexto de funcionamento das bibliotecas escolares, ou seja, atividades voltadas para o contexto socioeducativo e de referência ao usuário).
5. Setor de Aquisição e Administração (DAA): compreende atividades relacionadas a todo o processo de aquisição, administração e uso dos recursos da ONG-SIn, tendo por objetivo seu gerenciamento como um todo, o que inclui a gestão de Recursos Humanos, Estrutura Física, Processos de Regulamentação e Equipamentos, assinatura de periódicos, assinatura de bases de dados e aquisições bibliográficas diversas;
6. Setor de Informática e Comunicação (DI): tem por finalidade prestar assistência técnica em Tecnologias da Informação (TI); desenvolver, monitorar e aprimorar, constantemente, o sistema de informação da organização o portal corporativo, softwares, diretórios e outros recursos tecnológicos. Os produtos e recursos principais a serem desenvolvidos por esse Departamento são: Site da ONG-SIn; Intranet; Extranet; Biblioteca Virtual; Catálogo dos Recursos Informacionais Online (por meio de software de automação de bibliotecas); Manutenção do software de Automação de Bibliotecas; Manutenção de hardware; Gerenciamento de redes sociais diversas

Além de todos os departamentos/unidades de informação, a ONG-SIn contará com a chamada, eventual, de uma Assembléia Geral, tendo por finalidade deliberar sobre todos os assuntos pertinentes à atuação da ONG-SIn. Também comportará a existência de: um Conselho Deliberativo, que, dentre outras funções, decidirá sobre a política de administração da Entidade; uma Diretoria cujos membros serão responsáveis por realizar, dirigir e coordenar as ações da organização; um Conselho Fiscal, cuja responsabilidade será a de examinar a prestação de contas das atividades desenvolvidas pela organização, emitindo pareceres sobre as demonstrações contábeis do exercício social, além de fiscalizar as ações dos administradores e verificar o cumprimento de seus deveres legais e estatutários; e, uma Equipe de Projetos, que se responsabilizará pelo gerenciamento dos projetos vigentes na instituição, levando em conta o tempo estimado, o custo previsto, os aspectos culturais, a aceitação pela comunidade interessada, regras, políticas, procedimentos da organização, evitando a ocorrência de distúrbios. A Figura 1 apresenta a estrutura organizacional da ONG-SIn:

Figura 1: Estrutura organizacional da ONG-SIn.



Fonte: as autoras

Percebe-se, pelo organograma apresentado, que a estrutura de ONG se mantém por meio de uma equipe multidisciplinar sintonizada com o caráter beneficente da organização, tendo por configuração específica a concordância com os objetivos da área de atuação da mesma.

Os profissionais e/ou indivíduos previstos para atuação na ONG-SIn, são distribuídos nas seguintes categorias, condições/funções:

1. Assembléia Geral: todos os integrantes da rede, e responsáveis diretos pela ONG;
2. Conselho Deliberativo: até dez pessoas atuantes na ONG-SIn;
3. Diretoria: fundadores da ONG-SIn, de preferência, profissionais da Biblioteconomia em parceria com profissionais da Educação;
4. Conselho Fiscal: até 5 pessoas atuantes na ONG-SIn;
5. Equipe Interdisciplinar:
    - Setor de Comutação Informacional: 1 bibliotecário e 1 auxiliar;
    - Setor de Referência Informacional: 1 bibliotecário e 1 auxiliar;
    - Setor de Capacitação Informacional e Atuação: 10 bibliotecários (sendo 5 bibliotecários para monitoramento interno, 5 em serviço externo) 5 pedagogos e 10 auxiliares;
    - Setor de Processamento Técnico e Restauração: 5 bibliotecários e 2 auxiliares;
    - Setor de Aquisição e Administração: 3 bibliotecários e 2 auxiliares;
6. Equipe de projetos: 2 bibliotecários, 2 pedagogos e 2 auxiliares;
7. Setor de Informática e Comunicação: 1 bibliotecário, 1 pedagogo, 3 Analistas de Sistema, 1 Publicitário e 4 auxiliares.

A quantidade de recursos humanos estipulada, de acordo com as funções (já descritas) de cada setor, visa atender até 500 bibliotecas escolares, por região. No entanto, em princípio, o modelo atenderá as 31 escolas, já citadas. No entanto, essa ideia funciona apenas assumindo o fato de que as bibliotecas escolares serão monitoradas por bibliotecários, mas serão diariamente controladas por pedagogos ou bibliotecários, ambos respectivamente com capacitações, fornecidas pela ONG-SIn, de auxiliar de biblioteca e auxiliar docente. Deste modo a ONG-SIn se caracteriza, também, como instituição que capacita profissionais que atuarão em bibliotecas escolares, de modo a apoiar a atuação e inovação contínua destes profissionais. ONG-SIn pode funcionar, também, em parceria voluntária com graduandos de Biblioteconomia e Pedagogia, servindo também como laboratório para formação destes estudantes.

Quanto à sua logística e dinâmica de funcionamento, bem como sua periodicidade no atendimento das 31 bibliotecas escolares do município, podendo-se ter a escala de atendimento e monitoramento presencial, com periodicidade quinzenal, pautado em ferramenta de escala específica.

Essa escala prossegue por todos os dias, de modo a formar um ciclo onde cada biblioteca escolar terá monitoramento local na periodicidade de no máximo 16 dias.

4.2. As bibliotecas escolares da rede

Considera-se que para a proposição do modelo expresso nesse documento, pautado em dados documentais e literários da área de Biblioteconomia, é necessária, visando eficiência em sua aplicação, a fundamentação numa amostra da realidade, no caso, contemplada pela composição das 31 escolas estaduais presentes no município de São Carlos como espaços de experimentação da proposta, numa escala passível de controle e análise sistemática, justificando-se, desse modo, o fato de que para este trabalho não se ter considerado o universo de todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo.

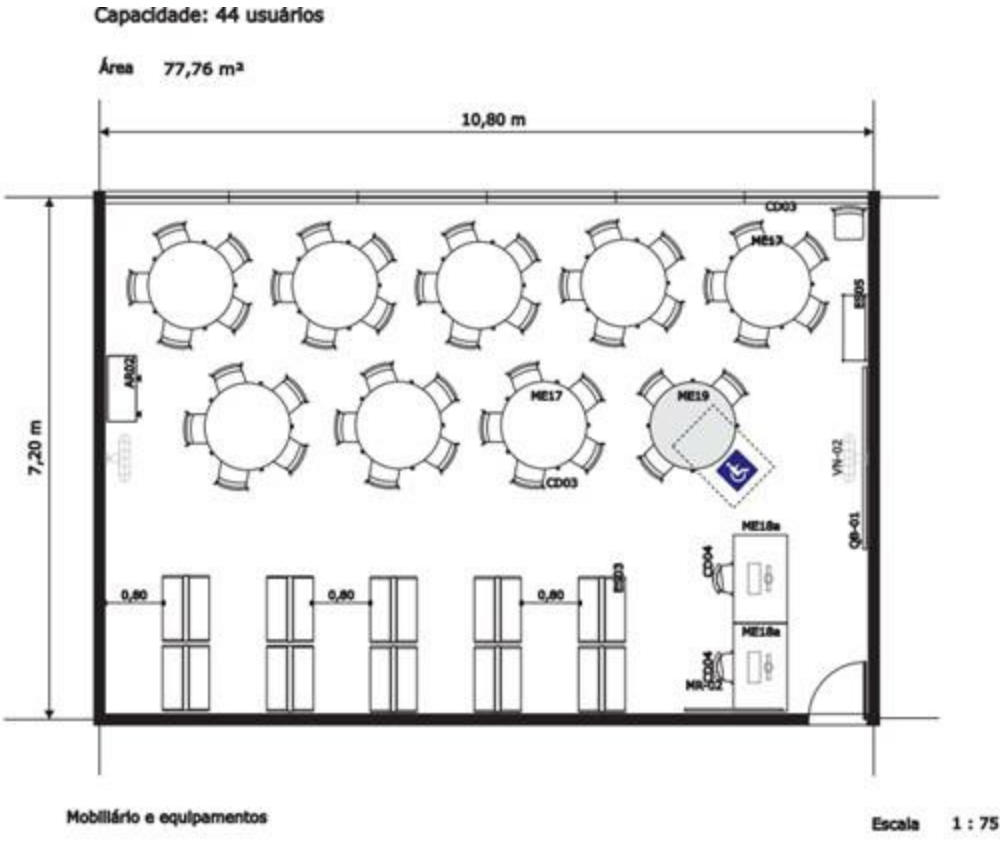
De um modo geral as bibliotecas escolares de interesse disporiam, basicamente, de:

a) Um acervo que atenda as necessidades da instituição escolar.

b) Um profissional com conhecimentos mínimos para manutenção das atividades diárias: guarda de livros, produção de relatórios estatísticos;

c) Um espaço único e exclusivo para atuação, que possua similaridades ou possibilidade de adaptação segundo o modelo apresentado pela Figura 2:

Figura 2 - Layout da biblioteca escolar conforme modelo de aplicação da proposta da ONG-SIn.



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas - CRE (CENTRO..., 2015, p. 1)

As demais características das bibliotecas escolares que constituirão a rede atendida pelas ações da ONG-SIn estão de acordo com a identificação de melhores práticas na aplicação do processo de benchmarking, realizado por meio do método de observação participante, resultando na sugestão de inclusão das demais características:

1. As bibliotecas escolares receberão incentivos na forma de parcerias restritas estabelecidas entre: bibliotecários, famílias professores e a comunidade escolar em geral;
2. A biblioteca contará com um professor e/ou bibliotecário com a capacitação complementar necessária, de acordo com a sua área de formação (auxiliar de biblioteconomia e/ou auxiliar docente);
3. As atividades de leitura e orientação à pesquisa serão realizadas em parceria com a biblioteca;
4. Eventos de promoção cultural serão amplamente incentivados, eventos que podem ser exemplificados pelas atividades de: contação de histórias, a hora do conto, teatro, dramatização, workshops musicais, jogos culturais, oficinas diversas, palestras ministradas por autores renomados, Semana do Livro e da Biblioteca, gincanas culturais, cinema (ou amostra de filmes), entre outros;
5. O responsável pela biblioteca, em parceria com o estagiário, deverá confeccionar murais com diferentes tipos de informações, e estratégias informacionais, relacionadas ao incentivo à leitura;
6. A constante capacitação dos usuários é considerada uma ação de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia de pesquisa dos usuários, principalmente os usuários caracterizados como alunos da escola;
7. Deverão ser realizados, mensalmente, relatórios estatístico/analíticos das atividades desenvolvidas;
8. O jornal da escola será de responsabilidade da biblioteca e deverá publicar conteúdo consonante com o marketing pedagógico da escola;
9. A elaboração e cumprimento de metas mensais de produção serão de extrema importância para a construção de indicadores de utilização da biblioteca escolar;
10. O Empréstimo Entre Bibliotecas (EEB) poderá ocorrer entre bibliotecas da rede e, também, entre outras bibliotecas, sobretudo entre bibliotecas públicas;
11. A biblioteca escolar disporá de verba conjunta às outras bibliotecas da rede, oriunda de seus colaboradores, para a assinatura de jornais e revistas;
12. O acervo das bibliotecas escolares será composto por: livros (escritos pelos próprios alunos); obras literárias; livros; fotos e vídeos (produzidos pelo pessoal da biblioteca); roteiros de peças teatrais (produzidos pelo pessoal da biblioteca); relatórios estatísticos quantitativos e qualitativos de produção mensal e anual (produzidos pelo pessoal da biblioteca); enciclopédias, dicionários, revisões de literatura (produzidas pelo pessoal da biblioteca); livros didáticos e paradidáticos; periódicos (jornais e revistas); conteúdos em CD's-ROM; conteúdos em DVDs; gibis; manuais; clipping e; atlas;
13. O software de automação de bibliotecas trabalhará em rede, sendo, necessariamente, o mesmo para todas as bibliotecas;
14. A organização do acervo será concebida de acordo a Classificação Decimal Universal (CDU), Tabela Pha, sendo realizada pelo Setor de Processamento Técnico e Restauração da ONG-SIn (dado que aspectos relativos à organização de acervo são atividades restritas a bacharéis em biblioteconomia);
15. A aquisição de livros será feita de acordo com os recursos disponíveis e a demanda da comunidade escolar em geral, estando sob responsabilidade do Setor de Aquisição e Administração da ONG-SIn;
16. O espaço físico da biblioteca será de uso exclusivo, contando com o mínimo de equipamentos e recursos tecnológicos necessários para potencialização das atividades realizadas em parceria com a escola (dentre tais equipamentos estão o datashow, computadores e recursos de som);
17. A biblioteca escolar também disporá de materiais para animação cultural, tais como: EVA, tintas guache, pincéis, diversos tipos de papéis em diferentes cores, tecidos, diferentes tipos de cola, entre outros materiais de utilização de cunho artístico;
18. A biblioteca escolar se encontrará aberta durante todo o período comercial e de funcionamento da escola;
19. Para uso da biblioteca, por parte dos professores, será necessário agendamento prévio (devido à grande demanda de uso docente);
20. O bibliotecário deverá participar de, pelo menos, duas discussões pedagógicas mensais junto aos professores, para que, deste modo, se inteire dos acontecimentos e necessidades da comunidade escolar, potencializando-se, também, deste modo, o direito de voz do bibliotecário perante a escola;
21. Todos os procedimentos da biblioteca escolar deverão estar de acordo com as normas previstas pela ONG-SIn;
22. Os profissionais da rede, responsáveis diretos pelas bibliotecas escolares, poderão participar de treinamentos e capacitações promovidas pela ONG-SIn, de acordo com as necessidades e demandas

aferidas.

No âmbito da ideia apresentada, como forma experimental de identificação da realidade de uma das Escolas Estaduais do município de São Carlos, localizada em área rural, fora proposto o Projeto de Extensão para o Programa de Extensão Universitária (ProExt/MEC) intitulado "Organização Não Governamental como potencializador das bibliotecas escolares públicas brasileiras enquanto espaço de inclusão social e digital, atuante em biblioteca escolar", Este projeto fora aprovado no ano de 2013 e executado ao longo do ano de 2014, com diferentes vertentes de atuação e resultados, mas todos ligados ao trabalho de apoio às atividades de ensino-aprendizagem e uso da informação, trabalho a que se destina a existência e atuação da biblioteca e bibliotecário escolar, respectivamente.

5. Conclusão

Considera-se que, mesmo que a proposta apresentada seja baseada em levantamento de indicadores, indícios documentais e observação, sobretudo em literatura que visualiza a possibilidade de um modelo reticular passível de êxito – priorizando a gestão de bibliotecas escolares estaduais, gestão instrumentalizada pela criação de uma Organização Não Governamental (ONG) prestadora de serviços de consultoria (em serviços e produtos de informação) direcionados ao espaço de bibliotecas escolares estaduais do município de São Carlos-SP –, é possível perceber as aberturas legislativas, e fatuais, para que a universalização das bibliotecas escolares se dê de outras maneiras, no âmbito de recursos realmente disponíveis para tal.

Mediante a análise de todas as informações levantadas é possível perceber a viabilidade de outras pesquisas nessa direção, dentre as quais podem ser citadas: Pesquisas de campo em países bem sucedidos em relação à Educação e ao funcionamento de bibliotecas escolares, objetivando identificar as melhores práticas de gestão de; Pesquisas de campo em território nacional com o propósito de diagnosticar uma amostra significativa de bibliotecas escolares estaduais do estado de São Paulo; Aplicação do modelo proposto, objetivando a verificação de viabilidade do mesmo;

Por fim, pensar estrategicamente em uma ONG como alicerce para a gestão em rede de bibliotecas escolares, tornando-as geridas por bibliotecários de modo que estes possam contar com o apoio de profissionais tão ligados ao contexto escolar de ensino, é uma potencial forma de ampliar a igualdade e capacidade de acesso e uso da informação e educação escolar de qualidade. Pois, essa gestão viabilizaria a recuperação, organização, desenvolvimento e provimento de conteúdos voltados à ampliação de competências informacionais no contexto escolar.

Referências

ANDRADE, S.ONG – O que é, como criar e administrar.(2011). Disponível em: <http://revife.com/2011/01/31/ong-o-que-e-como-criar-e-administrar/>. Acesso em: 11 Ago. 2012

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. As ONGs podem remunerar seus dirigentes? (2005). Disponível em: <http://www.abong.org.br/biblioteca.php?id=3508>. Acesso em: 2 out. 2013.

CAMPELLO, B. (Coord.) et al. Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares. Autêntica: Belo Horizonte. (2010). Disponível em: <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2013

CAMPELLO, B. S. et al.Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração 1 (2011). Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 105-120, maio/ago.

CASIMIRO, A. C. Q.; FREITAS, L. S. Modelos de Gestão em Organizações Não-Governamentais: da gestão original à gestão estratégica. In: V SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E

TECNOLOGIA. 5 (2008). Resende. Anais... Resende: Associação Educacional Dom Bosco. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/227_Artigo%20-%20SEGET.pdf> Acesso em: 20 ago. 2013

CENTRO DE EQUOTERAPIA DE URUGUAIANA. Normas e procedimentos operacionais. (2014). Disponível em: <http://www.equogenfidelis.org.br/procedimentos/> Acesso em: 28 jul. 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS – CRE. Sala de Leitura : tipo 1. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_l.php?t=saladeleitura>. Acesso em: 25 jul. 2015

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA (6º Região). Carreira. Disponível em: <http://www.crb6.org.br/carreira.php>. Acesso em: 25 set. 2013.

DUDZIAK, E. A. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. (2007). Ponto de Acesso, Salvador, v. 1, n. 1, p. 88-98. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1396/878>. Acesso em: 19 jun. 2013.

FACULDADES INTEGRADAS TERESA D'AVILLA. Até 2020, 178 mil bibliotecários. 2010. Disponível em: <http://fatea.br/fatea/biblioteconomia/2010/06/15/ate-2020-178-mil-bibliotecarios/>. Acesso em: 2 out. 2013.

_____. ONGs: repensando sua prática de gestão. 2007. Disponível em: <http://www.abong.org.br/download.php?id=30>. Acesso em: 30 set. 2013.

LANDIM, L. A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão impossível. (1993). Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARTUCCI, E. M.; MILANI, M. R. Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino do município de São Carlos. (1999). Informação & Informação, Londrina, v. 4, n. 2, p. 79-94, jul./dez.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil. (2011). Disponível em: <http://www.oei.es/bibliobrasil.pdf> Acesso em: 25 set. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MinC). Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). (2009). Disponível em: <http://blogs.cultura.gov.br/bibliotecaviva/o-que-e/plano-nacional-do-livro-e-leitura-%E2%80%94-pnll/> Acesso em: 20 set. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 30 Jul. 2012

MIRANDA, J. A. P. Estudo sobre o perfil do professor bibliotecário: rede de bibliotecas de Basto e Barroso. (2010). 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino à Distância)- Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em:<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1682> . Acesso em: 20 set. 2013.

PEREIRA, A. M. M. R. As escolas e o programa rede de bibliotecas escolares: um estudo sobre os processos de desenvolvimento das bibliotecas integradas nas RBE. (2007). 237 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares)- Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/575/1/LC346.pdf>. Acesso em 02 set. 2013.

PITZ, J; SOUSA, V A S; BOSO, A K. O papel do bibliotecário escolar na formação do leitor. (2011). Revista ACB, n.2, v.16. Disponível em: <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/736/pdf_59>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em 20

set. 2013

ROESCH, S. M. A. Gestão de ONGs – rumo a uma agenda de pesquisas que contemple a sua diversidade. Integração. (2003). Revista Eletrônica do Terceiro Setor, n.30, set. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2002/GPG/2002_GPG969.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2015.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa nacional biblioteca da escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. (2008). Brasília: Ministério da Educação.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. Como criar uma ONG. (2000). Disponível em: <http://gestaoportal.sebrae.com.br/uf/amapa/abra-seu-negocio/como_abrir_ong/como_criar_ong.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941-. (2009). Metodologia do trabalho científico. 23 ed. Sao Paulo: Cortez, 304 p.

_____. Na hora de contribuir com o social, o que abrir: uma ONG ou uma OSCIP?. [201?]. Disponível em: <http://arquivopdf.sebrae.com.br/uf/amapa/abra-seu-negocio/uma-ong-ou-uma-oscip#.VXMNddJViko>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SILVA, W. C. (2003). Miséria da Biblioteca Escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez.

SOUZA, F. A.; SOUZA, B. C. Análise de desempenho em ONGs: propondo um modelo adaptado. Sociedade, Administração e Contemporaneidade, vol. 1 (2011). Disponível em: <http://www.fis.edu.br/resac/artigos/vol01/souzasouza2011.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013

---

[1] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm

[2] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm

[3] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9674.htm

[4] ABONG. Associação Brasileira de Organizações Não Governentais. Disponível em : <http://www.abong.org.br> Acesso em 22 mar. 2015

A importância da biblioteca na educação de crianças de 0 a 3 anos

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Pedagoga - UNESP – Marília

yngridkarolline@hotmail.com

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Doutora em Educação – UNESP – Marília

cyntiaunespmarilia@gmail.com

Resumo:

Este texto é um recorte de uma pesquisa já finalizada, financiada pela FAPESP, intitulada "Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) na formação de crianças leitoras", coordenado pela Dra. Cyntia Girotto, com colaboração da Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza. O objetivo da pesquisa era verificar a circulação dos livros do programa PNBE em todos os berçários e escolas de Educação Infantil de Marília e Presidente Prudente, visando a primeiríssima infância (crianças de 0/3 anos), bem como, observar e questionar sobre a presença de bibliotecas nas escolas. Para isso, além de questionários aplicados aos professores e aos coordenadores, também verificávamos a circulação ou não dos livros com as crianças. Nossa defesa é que haja a oferta desses livros para as crianças, pois é um material existente na escola e deveria ser manipulado. Apesar de nossa defesa, indo a campo vimos que mais de 50% dos professores desconhece o PNBE, e os livros, na maioria das escolas está trancafiado na sala da coordenadora ou encaixotado. Muitas escolas públicas não possuem bibliotecas, evidenciando já a falta de prioridade dada à leitura na base da Educação. Concluímos em nossos pilotos que as crianças se interessam muito pelos livros, pelos diferentes materiais que podem ser apresentados, pelo local destinado à leitura com toda ambientação, e que a oferta colaboraria para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como, forjaria a identidade de leitores desde a mais tenra idade.

Palavras Chave: Biblioteca Escolar; Literatura Infantil; Educação.

Abstract:

This text is a part of a research already completed, funded by FAPESP, entitled "Literature and Early Childhood: two municipalities in and PNBE (National Program School Library) training of children readers", coordinated by Dr. Cynthia Girotto,. with collaboration of Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza. The objective of the research was to check the circulation of books PNBE program in all nurseries and early childhood education schools of Marília and Presidente Prudente, in order to very first childhood (children 0/3 years) as well as observe and question about the presence libraries in schools. For this, apart from questionnaires given to teachers and coordinators also verificávamos circulation or not the books with the children. Our defense is that there is a supply of these books for the kids as it is an existing material at school

and should be handled. Although our defense, going to camp we saw that over 50% of teachers are unaware PNBE and books, in most schools is locked in the coordinator or boxed room. Many public schools do not have libraries, already showing a lack of priority given to reading in the Education base. We concluded in our pilots that children are very interested by books, different materials that can be presented, the space for the reading with the whole ambiance, and that collaborate offer to develop their higher mental functions, as well as forging identity players from an early age.

Keywords: School library; Children's literature; Education.

1. Livros para bebês e crianças até 3 anos: use sem restrições

Uma das discussões que o grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação), coordenado pelos professores Dr. Daboberto Buim Arena e Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto, vem fazendo nos últimos anos, relaciona-se com a Literatura Infantil para bebês e crianças pequenininhas, até os três anos de idade. A pesquisa referenciada no resumo inicial preocupa-se com a mediação e a oferta desses livros para as crianças, compreendendo a atividade-guia dessas idades, que é a manipulação e experimentação do mundo à sua volta.

Em nossas vivências em escolas como professoras e estagiárias, vemos que o contato direto com os livros para as crianças pequenininhas é inexistente, haja vista as preocupações que se tem para não deteriorarem o material. Até para os maiores dos anos pré-escolares o acesso é restrito, sendo permitida a manipulação de livros normalmente doados, com qualidades estético-literárias bem inferiores aos que a escola possui em seu acervo.

Nossa defesa é que mesmo que as crianças pequeninas possam rasgar os livros ou colocá-los na boca, devemos deixar haver a manipulação e devemos ir ensinando o modo correto de segurá-los, de manipulá-los, de virarmos as páginas, ou seja, devemos ensinar os modos de ser leitor que Foucambert (2008) nos apresenta em seu livro. Além disso, é preciso que o professor seja um modelo para a sala, sendo ele mesmo um leitor assíduo. Acreditamos que a leitura deveria ser realizada desde a gravidez da mãe e ter os incentivos em casa, mas sabemos que nem todos os pais têm condições de ofertarem livros para as crianças, tendo em vista os valores de nosso sistema capitalista, em que livros bons no Brasil, são caros para a maioria das famílias que vivem com um salário mínimo, então, quem tem de ser o modelo e mediador dessa cultura é a escola, em sala de aula é o professor.

Considerando que aprendemos a linguagem por meio do espaço em que vivemos e da língua que esse espaço fala, então desde nosso nascimento entramos em contato com a língua viva e utilizada, que nos obriga a aprendê-la para nos comunicarmos, não sendo um processo fácil, por isso concordamos quando Bakhtin (2003, p. 379) nos diz

> Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) .

E é nessa direção que devemos seguir em nossa compreensão, buscando sempre nos ver no outro e principalmente nos pequenos quando ainda não tem aquisição da fala, mas nos dizem por meio de suas expressões faciais e choro, pois ainda com Bakhtin:

> Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são

> o fato primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural, até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (Bakhtin, 2003, p. 379)

Para nós isso tem muito com a educação infantil, pois nem sempre compreendemos ou sabemos o que oferecer às crianças por meio dessa troca de olhar, principalmente na idade de zero a três, mas devemos sempre oferecer-lhes o melhor, por isso defendemos que devemos lhes oferecer um mundo num primeiro momento tocável, visível, feito há muitos séculos e cheio de encantos para formar suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, atenção, percepção, que são os livros de literatura infantil.

Acreditando que o livro serve de suporte para toda a transmissão cultural da humanidade, compartilhamos as ideias de Vygotsky (1995), que fala que o processo de apropriação da cultura pelo Homem e a sua formação do psiquismo abrange todos os aspectos intelectuais, emocionais e da personalidade, e passam por dois momentos: o primeiro interpessoal, quando o indivíduo por meio das relações sociais estabelecidas com os adultos culturalmente mais experientes entra em contato com a experiência que a humanidade acumulou e, por meio de sua atividade se apropria dessa produção humana, com instrumentos, a linguagem e as ideias historicamente construídas. Portanto, são nos momentos coletivos que o primeiro momento do exercício de uma função psíquica se constitui e deveriam então, ser ofertados desde o nascimento da criança, já em sua relação com os pais, pois no segundo momento, na intrapessoal, o sujeito por meio de suas funções psíquicas, reflete sobre o que lhe está sendo ensinado e é capaz de ter um ato responsivo, ou seja, de resposta àquela situação. Ressaltamos que esses dois momentos ocorrem concomitantemente e que quanto mais ofertarmos para as crianças desde o ensino infantil, mais elas terão de ato responsivo (de respostas) para nos oferecer, pois de acordo também com Mello (2012) estaremos fazendo com que seu cérebro pratique ginástica e praticando, terá sempre necessidade de buscar mais, pois estaremos fazendo com que a criança seja curiosa de saber e buscar seus conhecimentos.

Trataremos agora de todas as oportunidades que temos para trabalharmos com a literatura infantil de diferentes formas. Como nos apresentam Souza e Bortolanza (2012), há diversos tipos de livros já disponíveis no mercado brasileiro, sendo alguns deles: livro de pano; livro de plástico, também conhecido por livro de banho; livro brinquedo; livro de poesia; livro de conceitos; livro de imagem e livro de narrativas infantis.

Começaremos falando dos mais comuns em nossa vida escolar e vida social, os que estão presentes em qualquer livraria, o livro de narrativas infantis. Esse é o livro tradicional, que tem em seus recursos a linguagem escrita e também as ilustrações, que ora se complementam, ora se descrevem, dependendo da história e do efeito que pretende ser enfatizado. Para os pequenos de zero a três anos, é importante que os educadores escolham histórias que sejam adequadas à idade, que consigam prender a atenção das crianças e fazer com que elas participem da história, fazendo com que se recordem de algo familiar, por isso citamos as Estratégias de Leitura anteriormente, porque mesmo sem a aquisição da fala, as crianças apontam, expressam emoções, utilizando de seus conhecimentos prévios e fazendo conexões com sua vida.

O livro de imagem já está se tornando comum na Educação Infantil, por ser contado do início ao fim com ilustrações, que normalmente também chamam muito a atenção dos pequenos, porém é preciso sempre ter o cuidado de escolher o livro adequado à especificidade da idade. Um clássico do livro de imagem é o Ida e Volta, de Juarez Machado (1994)

O livro de conceitos, segundo Souza e Bortolanza (2012), é o livro que normalmente é cartonado e apresenta conceitos como, formas geométricas, cores, objetos, letras, números. O objetivo é fazer com que as crianças estabeleçam as diferenças e semelhanças, estabelecendo relações com os objetos em seu uso cotidiano. Nesse caso, poderíamos pensar em olhar para a sala para vermos as formas que se encontram na sala, como a forma da lousa, das carteiras, cadeiras, lixo e tudo o que está presente no uso da criança, porque também é importante que a criança estabeleça relações do que ela aprende na escola com a sua vida.

O livro de poesias, também segundo as autoras acima referendadas, é o que carrega em si elementos da poesia como a sonoridade, rima, repetições. Geralmente são as cantigas de roda, contos acumulativos, as parlendas. Também é importante que sejam escolhidos livros adequados à idade, pois devemos pensar se estamos apresentando de forma clara para as crianças, pois participarão dançando de acordo com o ritmo. Para os pesquisadores, Maclean, Bryant e Bradley (1987), é muito importante resgatar estes textos de tradição oral, pois as experiências infantis com rimas e brincadeiras cantadas ajudam no desenvolvimento de habilidades conversacionais. Os autores afirmam que: "as habilidades infantis em manipular os sons das palavras conforme as crianças cantam e recitam são fundamentais para que elas entendam as relações entre as letras e os sons, contribuindo para o letramento." (MacLean; Bryant ; Bradley, 1987, p.150), desse modo, estaremos fazendo com que as crianças dancem, tendo implícita nessa ação o equilíbrio, a coordenação, a atenção ao ritmo e também, conhecerão por meio da leitura, a utilização da linguagem verbal e escrita.

Temos também o livro brinquedo, que traz inúmeras facetas, pois "é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais.". (Paiva; Carvalho, 2012, p.14). Realmente o livro brinquedo é muito atrativo para as crianças, pois podem apresentar algumas janelas que se abrem para mostrar algum objeto ou personagem que estava escondido, ou que se mudou. Também por apresentar setinhas que nos tiram do modelo convencional de leitura, encaminhando-a por setas e abas que se abrem e fecham para que compreendamos a história. Temos também os livros brinquedos de pop up, que conforme viramos as páginas, são como dobraduras que se abrem e fecham, sobem, descem. Há recursos nos livros brinquedos também de mexermos em personagens, como por exemplo, ao puxarmos uma abinha com seta, o jacaré que estava de boca fechada, abre e fecha a boca; o macaco que estava parado ao rolarmos uma setinha sai correndo. Ainda nos livros brinquedos se encaixam os livros sensoriais, que mexem com nossos sentidos, por ter em alguma página ou até na capa recursos gráficos que deixam macios, ásperos, ou então que ao apertarmos um botão emite sons, como um mugido de uma vaca, ou então o gemido de medo de um ratinho que está sozinho em casa. Hoje em dia, existem também os livros olfativos, que emitem alguns cheiros. Quanto aos sentidos visuais, não preciso citá-los, pois um livro com esses recursos está diretamente ligado à nossa visão e ao paladar, podemos dizer que dependendo de como a ilustração, a linguagem ou os recursos gráficos são usados temos até vontade de comer, mexendo também com nosso sentido. Desse modo, o livro brinquedo tem grande utilidade e com certeza preferência por parte dos pequenos, que enlouquecem com cada virada de página, como já presenciamos em outras pesquisas.

O livro de plástico ou livro de banho normalmente possui histórias curtas, com ilustrações que podem ser facilmente identificadas, possuem um material geralmente almofadado e resiste às mordidas e pegadas das crianças.

O livro de pano tem suas histórias ilustradas em panos, que normalmente são objetos do cotidiano do bebê e da criança, como já presenciamos, por exemplo, em travesseiros. Nesse objeto, de poucas páginas amarradas formando um travesseiro, a história é brevemente contada e novamente fechada. Esse tipo de livro também é bastante resistente por seu material, e pode também contar com recursos sensoriais, como já explicados anteriormente. De acordo com Souza e Bortolanza (2010, p. 10) "Livros assim ajudam no desenvolvimento da motricidade infantil. Na creche, além de estimular a criatividade, eles são usados, por exemplo, para desenvolver a percepção, o tato e a coordenação."

Devemos, quando trabalhamos com a Educação, pesquisar e buscar sempre as melhores possibilidades para a formação de nossas crianças, desde a primeiríssima infância a maior. Dizemos pesquisar e buscar porque, abaixo traremos tabelas dos resultados de nossa pesquisa que detalham a falta de conhecimento por parte dos professores de alguns programas de políticas públicas que envolvem a escola. Essa falta de conhecimento foi dada por meio dos questionários aplicados nas escolas e das observações realizadas pelas bolsistas do projeto, sendo os principais métodos da pesquisa para as discussões e os resultados.

2. PNBE: conhecer para ofertar

Como dissemos acima, o desconhecimento por parte de muitos professores e gestores de alguns programas que participam ativamente da escola são fatores levantados em nossa pesquisa e que se mostram

preocupantes, porque, quando não conhecemos algo que faz parte de nossa ação, deixamos de ofertar a quem deveríamos, em nosso caso, às crianças.

O programa que buscamos evidenciar se conheciam ou não nas escolas é o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que oferta 100 livros para cada escola da rede pública de ensino, revezando os anos, sendo um para a Educação Infantil, outro para Ensino Fundamental nível 1, outro para Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, além de oferecer livros de formação para professores e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os livros passam pela análise de pareceristas, que checam sua qualidade estético-literária, a adequação para a idade que se destina o livro, a laicidade, porque para terem esses livros, um edital é aberto e as editoras inscrevem possíveis livros para vender ao governo. Desse modo, os livros que chegam às escolas, já vêm com uma pré-análise, então na maioria das vezes são bons livros, com riqueza nas palavras e ilustrações, que servem de deleite para as crianças, jovens e adultos.

Os questionários nas escolas foram aplicados às professoras que trabalhavam com a primeiríssima infância (0-3 anos) e às coordenadoras de escola de Marília e Presidente Prudente. Ao perguntarmos sobre o PNBE obtivemos o seguinte parâmetro:

Tabela 1: Quanto ao significado da sigla PNBE – professores - O que significa a sigla PNBE?

	Frequência	Porcentual
Em branco	208	40,0
É um bom Programa	1	0,2
Não tenho certeza	1	0,2
Partido Nacional Biblioteca da Escola	1	0,2
Plano Nacional Biblioteca da Escola	26	5,0
Plano Nacional Biblioteca na Escola	18	3,5
Plano Nacional Brasileiro de Educação	1	0,2
Plano Nacional da Biblioteca Escolar	5	1,0
Plano Nacional de Biblioteca Escolar	1	0,2
Planos Nacionais de Biblioteca Escolar	1	0,2
Programa Nacional Biblioteca da Escola	248	47,7
Programa Nacional Biblioteca Escolar	1	0,2
Programa Nacional da Biblioteca Escolar	1	0,2
Programa Nacional de Biblioteca Escolar	1	0,2

Programa Nacional de Biblioteca na Escola	1	0,2
Progresso Nacional Biblioteca da Escola	1	0,2
Projeto Nacional Biblioteca Escolar	1	0,2
Projeto Nacional da Biblioteca Escolar	1	0,2
Projeto Nacional da Biblioteca na Escola	1	0,2
Projeto Nacional de Biblioteca na Escola	1	0,2
Total	520	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

Grande parte dos professores não respondeu a questão e, menos da metade conhecem pelo menos a sigla do programa. Ressaltamos que os questionários ficaram nas escolas para serem preenchidos e devolvidos durante uma semana, dada a carga horária de tarefas diárias e a complexidade do projeto, então, percebemos que mesmo com nosso questionamento muitos não buscaram conhecer, nem na escola, nem por meio de internet, o que pode levantar dados para pesquisas futuras do quanto os professores pesquisam.

Notamos que os professores não conhecem de onde vem parte do acervo que possuem na escola, isso demonstra também a falha do programa em não atingir o seu objetivo de dar acesso aos livros na escola. Em pesquisa de campo, realizada por nós, constatamos que muitos livros estão encaixotados, outros ficam na sala da coordenadora ou da diretora, podendo favorecer esse desconhecimento por parte dos professores que não conhecem os livros e nem a sigla do programa que dispõe desses livros na escola.

Fizemos a mesma questão para os coordenadores das escolas, que nesse questionamento subiu em número de respondentes como destacamos abaixo:

Tabela 2 – Quanto ao significado da sigla PNBE – coordenadores. - O que significa a sigla PNBE?

	Freqüência	Porcentual
Em branco	9	15,0
Plano Nacional Biblioteca na Escola	1	1,7
Plano Nacional da Biblioteca Escolar	1	1,7
Plano Nacional da Biblioteca na Escola	2	3,3
Plano Nacional de Biblioteca na Escola	2	3,3
Plano Nacional de Bibliotecas Escolares	2	3,3
Programa Nacional Biblioteca da	17	28,3

Escola		
Programa Nacional Biblioteca Escolar	2	3,3
Programa Nacional Biblioteca na Escola	12	20,0
Programa Nacional de Biblioteca da Escola	2	3,3
Programa Nacional de Biblioteca Escolar	2	3,3
Programa Nacional de Biblioteca na Escola	7	11,7
Programa Nacional de Bibliotecas Escolares	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

Vemos que de 60 respondentes, apenas 17 acertam a nomenclatura, outras erram por questão das preposições linguísticas, porém acreditamos que como material de acesso do trabalho pedagógico, o coordenador, responsável por auxiliar o trabalho dos professores, deveria também conhecer esse programa de política pública para desenvolvimento de trabalhos com a leitura de qualidade estético-literária, como ressaltamos anteriormente. As mesmas questões elencadas acima quanto à pesquisa são reiteradas por nós, nesse momento para os coordenadores.

Desse modo, vemos o desconhecimento e, portanto, a possível falta de acesso aos livros distribuídos pelo programa que escolhemos pesquisar nesse estudo, por estarem presentes nas escolas. Porém, tratando do conhecimento desse programa, notamos aspectos que Arena (2009, p. 164) pontuava:

> Entre reunir e dispersar (Chartier, 1999), as políticas públicas insistem no reunir, por meio de ações ousadas como o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares, mas não avançam para o dispersar. Delegam às instâncias locais a construção dos espaços e a designação do professor de biblioteca [...] Somente com livros silenciosos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos, a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores com a mediação dos educadores de biblioteca. A leitura do livro de literatura não preexiste ao leitor: é criada por ele. (Arena, 2009, p. 164, destaques do autor).

Evidenciamos, então, que não basta ter ou oferecer os programas, é preciso investir em formação e promoção do que faz parte da escola. A seguir, traremos dados sobre as biblioteca escolar, importante espaço para a formação de crianças leitoras.

3. Biblioteca escolar: espaço necessário

Muito se fala da formação de crianças leitoras e escritoras quando se trata da Educação, mas quando pensamos em meios que assegurem essa formação vemos a falta de um espaço destinado à leitura em várias escolas do município.

Concebemos a biblioteca como um espaço mediador, assim como o professor é o mediador da leitura

para os pequenos, a biblioteca também desempenha esse papel, devendo acolher as crianças e fazê-las sentir-se bem, sendo o elo principal entre quem lê a história e quem a ouve, porque , "[...] local propício à atividade literária, pois por ele circulam não só livros e conhecimento, como também pessoas." (Girotto; Souza, 2009, p.22).

Apresentaremos resultados quanto ao espaço de biblioteca pertencentes às escolas de Educação Infantil, destinados às crianças pequenininhas. Tínhamos 69 coordenadores para responder as questões nos dois municípios, porém 14 não responderam e não participaram da pesquisa, tendo então 55 respondentes. Perguntamos sobre o espaço destinado à biblioteca da escola e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 3 - Quanto ao espaço da biblioteca

	Frequência	Porcentual
Espaço próprio	14	25,5
Espaço compartilhado	19	34,5
Local improvisado	15	27,3
Em branco	7	12,7
Total	55	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

Constatando que apenas 14 das 55 escolas dos dois municípios possuem um espaço próprio para a leitura, vemos o quanto ela ainda é secundarizada pelo papel pedagógico, notando o quanto falta para as escolas repensarem a importância da leitura na formação do sujeito e de um espaço próprio para essa oferta.

Desses espaços destinados à leitura, nos coube interrogar como era a estrutura física, questionando se haviam mobílias apropriadas para as crianças se acomodarem nesse espaço e trouxemos os resultados:

Tabela 4: Quanto ao mobiliário (mesas e cadeiras) da biblioteca apropriado às crianças

	Frequência	Porcentual
Sim	9	16,4
Não	41	74,5
Em branco	5	9,1
Total	55	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

Fica claro então, que mesmo havendo espaço para a leitura, seja próprio, compartilhado, improvisado e todas as respostas dadas acima, não há, na maioria das escolas espaço para que as crianças realizem as leituras ou exploração dos textos, imagens, material gráfico do livro. A leitura envolve não apenas a leitura em si, mas também os modos de ler, ressaltados por Martins sendo "o sensorial, o emocional e o racional"(Faria, 2006, p. 14). O sensorial como o nome traduz, nos remete às sensações que, por exemplo, o livro bem acabado nos traz, ao manusearmos um planejamento gráfico caprichado, ou seja, tais aspectos externos lidam com a materialidade do suporte da leitura. O emocional seria o que liberta nossas emoções, nos faz fantasiar, seria o que o livro nos provoca e faz em nós. Já o racional é o plano intelectual da leitura. Nessa leitura poderíamos enxergar mais as estruturas formais do texto, o que os autores pensam, o tratamento dado à temática, entre outros aspectos, mas não é a nossa ênfase ainda com as crianças de 0 a 3

anos.

Em outra questão, perguntávamos sobre a ida das crianças à biblioteca e como supomos acima, tivemos a seguinte explicitação:

Tabela 5: Quanto à ida das crianças às bibliotecas

	Frequência	Porcentual
Sim	6	10,9
Não	49	89,1
Total	55	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

De 55 escolas, apenas 6 delas levam as crianças à biblioteca, notando ainda que acima 9 haviam respondido que possuem mobília adequada para as crianças, mesmo assim 3 dessas escolas que possuem o espaço próprio e possuem mobília adequada para as crianças não propicia o contato com esse ambiente que deveria ser tão explorado pelas crianças, como também são os parques e a sala de aula.

Perguntamos também se haviam leituras na biblioteca e tivemos a seguinte tabela:

Tabela 6: Quanto à leitura nas bibliotecas

	Frequência	Porcentual
Sim	7	12,7
Não	48	87,3
Total	55	100,0

Fonte: Relatório de pesquisa FAPESP, processo 2011/50926-1.

Há de se questionar o número dessa tabela, pois, como noutra acima responderam que as crianças não iam à biblioteca, supõe-se que elas não tinham contato com esse espaço, porém nas respostas desta tabela, notamos que uma das respondentes que antes havia negado a ida das crianças à biblioteca, responde que há leitura na biblioteca, vemos então, a ambiguidade presente nas respostas das coordenadoras, que precisaria de trabalho de campo para ser constatado, porém, a pesquisa não tem tempo suficiente para essas questões que consideramos também importantes. Porém, como já esperado diante das outras respostas, vemos que não são realizadas leituras nas bibliotecas ou espaços apropriados para isso.

4. Principais conclusões

A pesquisa evidenciou o quanto não só os pequenininhos de 0 a 3 anos estão sendo privados das máximas possibilidades em relação à manipulação e contato com os livros, como os maiores também, visto que as principais envolvidas no desenvolvimento dessas crianças, como as professoras e coordenadoras, pouco conhecem dos programas que circulam na escola, como também, desconhecem a importância de ofertar os livros desde a mais tenra idade. Neste texto trouxemos apenas alguns apontamentos das questões respondidas nos questionários, mas, a observação junto dos questionários evidenciou que as próprias professoras não praticam a leitura de livros literários, normalmente leem livros religiosos ou com caráter de auto-ajuda. Além disso, creem não ser importante para crianças tão pequenas a realização de leituras, como também consideram a prática perigosa, pois dizem que as crianças rasgarão os livros por não saber manuseá-los.

Portanto, não basta ter um espaço próprio, como a biblioteca/bebêteca, e livros ofertados por políticas públicas, só isso não assegura a manipulação e circulação do livro pelos pequenos e também pelos maiores. É preciso mais, temos de investir na formação dos professores e profissionais que atuarão na Educação da

primeiríssima infância, fase que, pelo nosso suporte teórico, a Teoria Histórico-Cultural, é a mais importante para o desenvolvimento de funções essencialmente humanas (Mukhina, 1995), como destacamos anteriormente, memória, imaginação, percepção e linguagens. Portanto, entender a importância da educação e dos livros para essa fase das crianças fará toda a diferença no planejamento das aulas, dos projetos políticos pedagógicos e da atitude dos profissionais.

Precisamos assegurar às crianças as máximas possibilidades que a escola pode oferecer de cultura, de aprendizado, de vivência e experimentação, pois essas experiências da primeira infância terão papel fundamental na aquisição de outras funções na escola de ensino fundamental, principalmente nas funções de aprendizado da língua escrita. Há de se ter muitos estudos nesta área para contribuirmos na formação de leitores.

Referências

ARENA, D. B. (2009) Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 157-185.

BAJARD, E. (2007) Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez. (Col. Questões da nossa época, v.133)

BAKHTIN, M. (2011) Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAMBERT, JEAN. (2008) Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P.Bornatto. Curitiba: Editora UFPR.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org). (2009) A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre leitura e outras linguagens. In: Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MACHADO, J.(1994) Ida e Volta. Rio de Janeiro: Ediouro.

MELLO, S.A . (2012) Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil. Maringá. Eduem, 19-35.

MUKHINA, V. (1995) A psicologia da idade pré-escolar. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

PAIVA, A. P.; CARVALHO, A.C .M. (2011) Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA; R.J. FEBA, B. L.T. (orgs.) Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, R. J. ; BORTOLANZA, A. M. E. (2012) . Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras idéias. In: SOUZA, R.J.; LIMA, E.A. (Org.). Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 1-15.

VYGOTSKI, L. S. (1995) Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor.

Comportamento Informacional de Adolescentes: a relação com bibliotecas e escolas

Nelson Sebastian Silva-Jerez

Mestrando em Ciência da Informação – UNESP

Helen de Castro Silva Casarin

Profa da Unesp Campus de Marília

Resumo:

Revisa a literatura internacional da área de Comportamento Informacional, em busca de contribuições ao entendimento da relação dos adolescentes com bibliotecas, especialmente no contexto escolar. Rastreia pesquisas da área de Comportamento Informacional que abordem a relação dos adolescentes com suas respectivas bibliotecas escolares, ou o uso de bibliotecas para a obtenção de informação vinculada ao contexto escolar, ou ainda o comportamento informacional de adolescentes no contexto escolar que possa oferecer perspectivas sobre a relação destes com as bibliotecas. Encontra alguns resultados significativos, como a preferência dos adolescentes por usar outras fontes de informação, principalmente pessoas, ao invés de bibliotecas, por diversos motivos, discutidos no trabalho.

Palavras Chave: Ciência da informação; Comportamento Informacional; Adolescentes; Bibliotecas; Escola

1. Introdução

No estudo da temática das bibliotecas escolares, contribuições têm sido feitas por diversas áreas, como por exemplo, Letramento Informacional ou Competências Informacionais. Em este artigo, revisamos algumas das contribuições que o campo do Comportamento Informacional, especificamente aquele envolvido com o estudo de adolescentes, tem apresentado para esta temática. Se pensarmos apenas nos estudos que lidam diretamente com o comportamento informacional de adolescentes e bibliotecas escolares, temos que o número total destes, acompanha o baixo número de estudos sobre o comportamento informacional de adolescentes, resultando em um baixíssimo número total de contribuições, o que pode, enganosamente, fazer parecer que a contribuição total deste campo é irrelevante.

Contudo, a contribuição total de um campo não pode ser medida apenas pelos estudos que lidam totalmente ou especificamente com o tema. Há muitas contribuições que podem passar despercebidas, por serem apenas parciais, periféricas, ou tangenciais. Assim, neste trabalho enfatizaremos contribuições que lidam com a relação dos adolescentes com bibliotecas em geral, ou com a relação destes com informação no contexto escolar, por exemplo, mesmo que estes estudos não necessariamente estejam focando a biblioteca escolar, pois entendemos que estes temas e subtemas, mesmo sendo apenas tangenciais à temática da

biblioteca escolar, são contribuições valiosas para qualquer um que esteja pesquisando o tema e afins.

O objetivo deste trabalho é listar algumas das contribuições da literatura internacional de Comportamento Informacional de adolescentes para o estudo da temática das bibliotecas escolares, dentro do âmbito da Ciência da Informação. Para tal, primeiramente traçaremos uma breve revisão do campo de Comportamento Informacional, e em um segundo momento, tentaremos apresentar resultados que sejam relevantes para o estudo da temática em questão, não apenas por este mas por outros campos da Ciência da Informação. Note-se que nosso objetivo, não é de forma alguma, substituir a leitura dos originais, mas convidar à leitura dos mesmos, isto é, divulgar trabalhos que trazem contribuições interessantes e por vezes fundamentais à temática.

2. Metodologia e desenvolvimento da investigação

Foi realizado um levantamento prévio e análise do que tem sido publicado de relevante na literatura de pesquisa em Comportamento Informacional de Adolescentes, e o campo ao qual esta se subscreve, isto é, o Comportamento Informacional. Os materiais foram obtidos através de uma variedade de fontes. Alguns materiais já possuíamos de pesquisas anteriores, e outros foram obtidos ad-hoc. Foram feitos levantamentos bibliográficos nas bibliotecas às quais o pesquisador tinha acesso, bem como na Internet, em bases de dados e periódicos, e alguns materiais foram obtidos por empréstimo de colegas ou professores. Foram criados alertas em bases de dados para a publicação de artigos interessantes à pesquisa. E após a obtenção de um corpus inicial, o próprio seguimento das referências citadas nos materiais já obtidos gerou um efeito bola de neve levando a obtenção cada vez maior de materiais, até um momento em que a maioria das referências citadas nos materiais indicados, já haviam sido obtidas, indicando a abrangência dos materiais obtidos.

Dadas as vantagens que um software dedicado ao gerenciamento bibliográfico pode oferecer, decidimos pela utilização da ferramenta Mendeley. Com isso, centralizamos todos os textos em suporte digital em uma pasta só no computador, o que permitiu uma maior organização e possibilitou a utilização do software Dropbox para sincronizar a maioria absoluta dos textos a serem lidos através de várias plataformas, a saber, computador, tablet e celular, o que se mostrou deveras prático. Além disso, o software Mendeley permitiu a criação de um sistema virtual de pastas temáticas, onde um mesmo documento poderia pertencer simultaneamente a pastas em paralelo. Isso facilitou a pesquisa bibliográfica, pois um mesmo artigo poderia ser encontrado por caminhos diferentes com base, por exemplo, em sua metodologia ou em sua temática.

Adicionalmente, um sistema de tags também foi utilizado, permitindo uma definição mais fina dos assuntos cobertos pelo material, bem como um maior controle da forma como este era usado. Por exemplo, uma tag “quote” significava que o artigo ainda tinha partes que deveriam ser citadas, ao passo que a tag “quoted” significava que o material já havia sido utilizado. Outra forma de utilização, por exemplo, a tag “checar” significava que havia referências no material que seria interessante checar, as tags “school”, “library” ou “media use” apontavam que o material lidava especificamente com o comportamento informacional de adolescentes no contexto escolar, em relação às bibliotecas, ou ao uso de mídias digitais, respectivamente.

Nos documentos cujas cópias possuíamos em formato digital, demos preferência ao formato PDF. Preferimos este formato por três razões: primeira, o material poderia ser anotado com uma variedade de ferramentas, como sublinhado, marcação, ou comentários, com cores variadas, possibilitando, codificações ad-hoc variadas, e a rápida identificação visual dos conteúdos; segunda: permitia a anexação e visualização no Mendeley; terceira, permitia a utilização em diversas plataformas diferentes. Por essas razões, inclusive codificamos em PDF alguns documentos que não estavam disponíveis no formato, o que nos possibilitou criar notas e comentários, que aliados às pastas e tags do Mendeley criou todo um sistema “virtual” de fichamentos.

3. Pressupostos teóricos

3.1. As origens do campo Comportamento Informacional

O campo que hoje conhecemos como Comportamento Informacional (ou Information Behaviour) tem

suas raízes no começo do século XX, no que se convencionou chamar estudos de usuário (user studies). Como nos apontam Wildemuth e Case (2010), ou Wilson (2000a), alguns autores citam datas por volta de 1916, ou até tão cedo quanto 1902. Independente de datas, há um consenso de que o campo dos estudos de usuário surge da necessidade de, por um lado, justificar a destinação de fundos públicos para bibliotecas durante o pós-guerra (Wilson, 2010), e por outro, lidar com a chamada explosão informacional, onde a quantidade de literatura técnica e científica começava a crescer enormemente, e a mera evolução computacional não dava conta do armazenamento e processamento de toda esta informação que estava sendo gerada (Wildemuth & Case, 2010; Wilson, 2010).

Estes primeiros estudos de usuário têm, apesar do nome, o foco voltado para os sistemas de informação específicos que eram usados, isto é, o foco era como os indivíduos em geral usavam certas fontes de informação em particular, e não em como os indivíduos em particular lidavam com informação em geral (Carol C. Kuhlthau, 1991; Wildemuth & Case, 2010; Wilson, 1999, 2008, 2010). O objetivo deste tipo de estudo era melhorar um sistema específico, não entender como indivíduos lidam com informação. Por conta disto, muitas vezes os estudos tinham um recorte específico, com grupos ou comunidades bem definidas, seja por religião, etnia ou profissão, e lidando com ferramentas específicas (Case, 2012; Wildemuth & Case, 2010; Wilson, 1999, 2008, 2010). Mas não demorou muito para outro tipo de estudos aparecerem, com um foco mais voltado para como os indivíduos em geral lidavam com informação em geral.

Apesar de que já na crucial Royal Society Scientific Information Conference, em 1948, foi apresentado um trabalho que prenunciava o que viria, a princípio a mudança de foco foi lenta e gradual. O trabalho em questão, um artigo do Professor J.D. Bernal, intitulado "Preliminary analysis of pilot questionnaire on the use of scientific literature" (WILSON, 2000b, 2008, 2010), visava descobrir o quê os cientistas liam, porquê liam, e como usavam a informação encontrada (apud Wilson, 2008, p. 458). O método utilizado ainda encontra descendentes hoje em dia (como por exemplo, Agosto & Hughes-Hassell, 2006a, 2006b), e se baseava no princípio da triangulação, isto é, não era usada apenas um tipo de ferramenta para realizar a coleta de dados. Três tipos diferentes de formulários foram usados, um consistindo de pequenos cartões onde os sujeitos deveriam registrar as fontes utilizadas, onde foram encontradas e quanto tempo foi gasto lendo-as, outro concernindo os artigos específicos que foram lidos, como foram encontrados e como seriam usados, e por fim, um terceiro, um questionário abordando hábitos de leitura, uso de resumos, e questões afins (apud Wilson, 2008, ib.).

Ainda de acordo com Wilson (2000b, 2008), na conferência seguinte, realizada dez anos depois, já apareceram mais trabalhos abordando o uso de informação, mas a maioria deles ainda tinha como foco os sistemas, especialmente o tempo e recursos dispendidos pelos usuários de diferentes tipos de fontes de informação. Ao longo da década de 70, foram aparecendo pontualmente outros trabalhos que apontavam na direção que o campo tomaria mais tarde (Case, 2012; Wildemuth & Case, 2010), mas foi somente no começo da década de 1980 que esta mudança de foco começou a ficar mais evidente (Wildemuth & Case, 2010; Wilson, 2000a, 2008). Aos poucos, alguns autores foram movendo o campo em direção à perspectiva do indivíduo que busca ou usa informação, ao invés da biblioteca ou sistema de recuperação de informação (Case, 2012; Dervin & Nilan, 1986; Pettigrew, Fidel, & Bruce, 2001; Spink & Cole, 2006; Wildemuth & Case, 2010; Wilson, 2000a, 2008).

Por fim, o quarto nome que aparece constantemente vinculado à mudança de foco é Kuhlthau (Gasque & Costa, 2010; Wilson, 2000a), com seu modelo ISP, Information Search Process. Baseado numa abordagem cognitiva, o modelo detalha padrões comuns na experiência dos indivíduos durante o processo de busca por informação, descrevendo seis estágios que lidam com os pensamentos, emoções e sentimentos destes indivíduos (Carol Collier Kuhlthau, 2005), com destaque para a incerteza e ansiedade (Carol C. Kuhlthau, 1991; Carol Collier Kuhlthau, 2005). Kuhlthau foi influenciada pelo Sense-Making de Brenda Dervin (Carol C. Kuhlthau, 1991), e pela teoria dos construtos pessoais de George Kelly (Carol C. Kuhlthau, 1991; Carol Collier Kuhlthau, 2005).

Foram novamente Dervin e Nilan que solidificaram esta mudança de foco nas pesquisas (Gasque & Costa, 2010; Savolainen, 1995; Wildemuth & Case, 2010). Em 1986, eles foram responsáveis por uma das revisões periódicas da ARIST, oito anos após a última ter sido publicada. Nela, os autores evidenciavam uma mudança de paradigma entre as pesquisas da área (Dervin & Nilan, 1986; Gasque & Costa, 2010;

Wildemuth & Case, 2010), cuja diferença pode ser brevemente resumida como opondo duas abordagens psicológicas distintas. O chamado paradigma tradicional seria mais behaviorista, enquanto o alternativo tenderia mais para o cognitivismo (Gasque & Costa, 2010). A revisão concretizou essa mudança de paradigma e serviu como um "chamado às armas" para pesquisadores da área, liderou a mudança que fez da pesquisa focada no indivíduo usuário o campo dominante na área (Pettigrew et al., 2001; Wildemuth & Case, 2010), e teve suas conclusões sobre a mudança paradigmática validadas pela revisão seguinte da ARIST (Gasque & Costa, 2010; Pettigrew et al., 2001). Nas décadas seguintes, o campo se consolidou, transformando-se num dos mais produtivos e influentes da área.

3.2. O conceito de comportamento informacional

De lá para cá, muito foi escrito, reescrito e revisado sobre o campo, e sobre o que seria comportamento informacional [1]. Conceitualmente, neste trabalho, seguimos a linha da definição dada por Wilson em 2000, que define comportamento informacional como

[...] a totalidade do comportamento humano em relação a fontes e canais de informação, incluindo as formas ativa e passiva de busca e uso da informação. Assim, inclui comunicação face-a-face com outros, bem como a recepção passiva de informação, como, por exemplo, assistir anúncios publicitários na TV sem nenhuma intenção de agir sobre a informação recebida[2] (Wilson, 2000a, p. 49 tradução nossa).

Esta definição, além de servir bem para a nossa linha de pesquisa e pensamento, também é altamente reconhecida e reproduzida como conceito pela literatura da área (Casarin & Oliveira, 2012; Case, 2007; Gasque & Costa, 2010; Martínez-Silveira & Oddone, 2007; Matta, 2012; Pettigrew et al., 2001; Sigolo, 2012; Silva, 2010; Spink & Cole, 2006; Wellichan, 2015, entre outros). Cabe notar também, a formulação dada anteriormente por Wilson que definia comportamento informacional como aquelas atividades nas quais uma pessoa se engaja quando está identificando suas necessidades de informação, buscando de qualquer maneira tal informação, e usando ou transferindo essa informação [3] (Wilson, 1999, tradução nossa).

Pettigrew, Fidel e Bruce (2001), apesar de concordarem com esta definição dada por Wilson, formulam a definição de comportamento informacional de uma forma ligeiramente diferente. Para os autores, comportamento informacional seria como as pessoas necessitam, buscam, dão, e usam informação em diferentes contextos, incluindo o local de trabalho e a vida cotidiana [4] (Pettigrew et al., 2001, tradução nossa). Embora esta definição também pudesse servir para os nossos propósitos, a consideramos potencialmente restritiva, pois abrange apenas quatro das atividades relacionadas à informação passíveis de serem realizadas por seres humanos, enquanto a formulação de Wilson se refere explicitamente à totalidade do comportamento humano relacionado à informação.

Fisher, Erdelez e McKechnie, além de concordarem com a definição dada por Wilson (2000a), também aceitam a definição dada por Pettigrew, Fidel e Bruce (2001), embora proponham sua própria formulação. Para elas, comportamento informacional inclui como as pessoas precisam, buscam, gerenciam, dão e usam informação em diferentes contextos [5] (2005, tradução nossa). Fisher mais tarde revê este conceito, e junto com Julien, ressalta que estas atividades podem ser tanto propositais ou passivas, nos vários papéis que compõem suas vidas cotidianas [6] (Fisher & Julien, 2009).

Dado que este campo de pesquisa (Comportamento Informacional) é nomeado seguindo seu principal conceito, pode-se dizer que este campo de pesquisa examina como e se, as pessoas buscam, interagem (ou não interagem), e usam a informação em diferentes situações. Case vai mais além e afirma que "comportamento informacional inclui busca proposital por informação; encontro fortuito de informação; e o fornecimento, compartilhamento, e uso de informação" [7] (Case, 2007 tradução nossa), o que está de acordo com essa última definição dada por Fisher e Julien (2009). Resumindo o conceito de Wilson, temos que o comportamento informacional do indivíduo se constitui de tudo o que ele faz relacionado à informação, isto é, quais ações ele realiza quando lida com informação.

Neste trabalho, nos basearemos principalmente nas definições formuladas por Wilson (Wilson, 1999, p. 249, 2000a, p. 49), mas também em outros autores que nos forneçam subsídios interessantes a esta pesquisa. Do conceito de Wilson (1999, p. 249), ressaltamos a parte onde ele equaliza comportamento

informacional com as atividades relacionadas à informação realizadas pelos indivíduos. Essa ligação semântica entre comportamento e as atividades realizadas é o que nos interessa por ora. Pois quando posteriormente Wilson formula a definição mencionando "a totalidade do comportamento humano" (2000a, p. 49), entendemos que "comportamento" se traduz basicamente como atividades realizadas pelo indivíduo. Para áreas que estudam o comportamento humano este conceito provavelmente vá significar muito mais do que as atividades realizadas por humanos, mas neste trabalho entendemos atividades ou ações de uma forma mais próxima a verbos. Isto é, quando nos referimos a atividades ou ações, nos referimos aos verbos ligando o sujeito "indivíduo" ao objeto "informação", como em "o indivíduo busca informação" ou "o indivíduo compartilha informação".

Das outras formulações mencionadas anteriormente, o segundo ponto que gostaríamos de ressaltar é que de uma forma ou outra, todas (Case, 2007; Fisher et al., 2005; Fisher & Julien, 2009; Pettigrew et al., 2001) atentam para a questão contextual, onde a definição de comportamento informacional deve abordar os vários contextos nos quais os indivíduos lidam com informação, e não apenas o contexto profissional. Isso não impede estudos terem como recorte um contexto específico, o que para nós é importante, dado que este trabalho lida especificamente com o contexto cotidiano, isto é, atividades escolares ou profissionais não são propositadamente abordadas neste estudo.

Por fim, o terceiro ponto que gostaríamos de ressaltar nestas diferentes formulações da definição de comportamento informacional, é a questão do propósito. Wilson esclarece que sua formulação abrange as formas ativas e passivas de busca e uso da informação (2000a), Fisher e Julien mencionam que as atividades podem ser tanto propositais quanto passivas (2009), e para Case, comportamento informacional inclui a busca proposital por informação; e o encontro fortuito de informação (2007). Ou seja, neste contexto uma atividade não necessariamente é proposital ou mesmo consciente. Por conta disso, preferimos a forma "ação" invés ,de "atividade", pois esta última pode induzir uma sensação de forma "ativa", dado terem o mesmo radical.

4. Resultados e / ou discussão

4.1. Comportamento Informacional de adolescentes

Foi notado que a pesquisa em Comportamento Informacional, abordando adolescentes é insipiente (Agosto & Hughes-Hassell, 2005, p. 142, 2006b, p. 1418; Agosto, 2011; Case, 2012, p. 355; Meyers, Fisher, & Marcoux, 2009, p. 301; Shenton & Dixon, 2003a, p. 1029, 2004a, pp. 177–178; Shenton, 2004, p. 69), sendo muito mais comum em Information Literacy e afins, por exemplo. Dentro do material existente, a maioria das pesquisas lida com recortes específicos à vida escolar ou profissional, ou mesmo questões de saúde. Em geral, elas têm identificado como jovens e adolescentes usam outras pessoas como mediadores e fontes da informação na sua vida cotidiana, sendo notável que essa faixa etária tem a tendência de depender fortemente das pessoas em que confiam mais do que em fontes de informação mais tradicionais disponíveis em bibliotecas ou mesmo na internet (Agosto & Hughes-Hassell, 2005; Meyers et al., 2009; Shenton & Dixon, 2003c).

Gostaríamos de ressaltar que nem toda pesquisa na área aborda realmente os adolescentes como sujeitos. Muitas abrangem os adolescentes, mas incluídos num grupo maior, como crianças e adolescentes, ou no termo genérico "jovens", incluindo tanto adolescentes quanto indivíduos entre 18 e 35 anos. Além disso, ainda existem estudos que simplesmente confundem um termo com o outro, usando os intercambiavelmente, ou ainda, como nos aponta Hyldegård (2014), aplicam diferentes termos e faixas etárias aos sujeitos, ocasionando ainda mais confusão. Neste trabalho definimos adolescentes como indivíduos soltamente encaixados na faixa etária entre onze e dezenove anos. Abaixo dos onze, teremos crianças e pré-adolescentes. Jovens será o termo aplicado a indivíduos acima dos dezenove, até o limite dos trinta e cinco anos de idade.

4.2. No contexto escolar

Primeiramente, gostaríamos de abordar os trabalhos que se prendem ao comportamento informacional

(ou parte deste) no contexto escolar, ou são enviesados nesta direção. Apesar de à primeira vista parecer existir uma grande produção abordando este assunto, se filtrarmos os estudos com base nessas condições recém-mencionadas, além daqueles que não lidam com adolescentes, mas com jovens adultos, o número cai significativamente. Como já apontavam Fidel et al. (1999), a pesquisa na área é bastante limitada. Mesmo mais de uma década depois, a afirmação ainda parece atual.

Sabemos que existem trabalhos anteriores, mas dentre o que foi possível recuperar, um dos primeiros a juntar a temática escolar com o estudo de comportamento informacional e se focou no grupo demográfico adolescente, foi uma série de estudos realizados por Large, Beheshti, Breuleux, e Renaud durante a década de 90, focando o uso de recursos multimídia (CD-ROMs) por adolescentes de uma escola canadense. O primeiro, descrito numa sequência de vários artigos (Large, Beheshti, Breuleux, & Renaud, 1992, 1994a, 1994b, 1995), consistia num estudo com três fases, de caráter experimental, comparando o uso de fontes impressas e multimídia, seguindo uma abordagem cognitiva.

Dada a época do estudo, não é de se estranhar que seus resultados (e análises) variem entre Letramento Informacional e Comportamento Informacional. Enquanto alguns artigos tendem obviamente para o Letramento, como Large et al. (Large et al., 1994a) que explicitamente usa termos como capacidade ou performance, outros tendem mais ao Comportamento, como Large et al. (1995), ao analisar como diferentes meios afetam os processos cognitivos dos adolescentes, porém todos os artigos da série descrevem comportamento informacional, de uma forma ou outra. Deste primeiro estudo, uma das contribuições mais interessantes foi reforçar com fundamentos científicos a ideia que se tinha à época, de que as crianças e adolescentes de então lidavam positivamente com fontes de informação mais avançadas tecnologicamente, como multimídia e Internet (Large et al., 1992, 1994a, 1994b, 1995; Large, Beheshti, Breuleux, & Renaud, 1996; Large, 1996).

Os mesmos autores publicaram o segundo estudo em um artigo alguns anos depois (Large, Beheshti, & Breuleux, 1998). Neste, a metodologia não era mais experimental, mas o foco e o enquadramento teórico permaneciam. Trabalhando com uma metodologia misturando observação e estudo de caso, eles se debruçaram sobre o comportamento de busca de informação dos adolescentes. Novamente, como nos estudos anteriores, estudantes do sexto ano do Canadá. No contexto de um projeto de classe, os estudantes tinham que se dividir em grupos e utilizar um sortimento de três CD-ROMs interativos além de fontes impressas, para buscar e recuperar informação sobre a idade média. Achados interessantes abarcam o comportamento de compartilhar não só a informação, mas métodos bem-sucedidos de obtê-la, ou então o fato de que os sujeitos avaliavam diferentemente a utilidade da fonte e a facilidade de uso (Large et al., 1998).

Outro estudo interessante da década de 90 foi o de Fidel et al. (1999), que analisaram o comportamento de busca relacionado às tarefas escolares. Utilizando observação e entrevistas, o estudo desenvolveu uma abordagem qualitativa, para a qual cada membro da equipe de pesquisa ficou responsável por acompanhar um sujeito, no desempenho de buscas usando a web. O estudo demonstrou que apesar do potencial da world wide web como ferramenta para acúmulo de informação e aprendizagem, é necessário treinamento específico, tanto de usuários quanto de bibliotecários e professores. Também aponta que o design dos sistemas na web deveria levar em consideração o comportamento informacional dos usuários (Fidel et al., 1999). Obviamente, o estudo tendo sido publicado nos anos 90, muita coisa mudou desde então no design da web, mas a premissa ainda é verdadeira, e o conhecimento do comportamento informacional dos usuários pode ajudar a aperfeiçoar a experiência dos sistemas.

Ainda na era do multimídia baseado em CD-ROMs, Branch (2000) conduziu um estudo, utilizando a metodologia do protocolo verbal, para investigar os processos de busca de informação de adolescentes. Um pequeno grupo de estudantes de uma escola canadense foi submetido a um conjunto de buscas e seus processos foram registrados com base em dois tipos diferentes de protocolo verbal. Embora o objetivo primário do artigo fosse discutir as diferenças entre os dois tipos, os resultados e dados propiciam bons vislumbres dos processos de busca, servindo como recurso para tomada de decisão sobre o uso de ferramentas metodológicas em pesquisa de Comportamento Informacional.

Large, Beheshti e Rahman (2002) estudaram o comportamento de busca de informação.

Especificamente, como o gênero influencia o comportamento de busca de informação digital, quando num contexto colaborativo. Novamente trabalhando com estudantes de sexta série canadense, os autores registraram e analisaram sessões de busca de informação para a realização de um trabalho em grupo. Apesar de não compararem o comportamento de grupos mistos, apenas grupos formados por adolescentes do mesmo sexo, o estudo encontrou resultados que permitem concluir que existem diferenças na forma como grupos de estudantes de gêneros diferentes se comportam quando realizando buscas de informação na web. Notadamente, os adolescentes do sexo masculino parecem ser mais ativos quando online, ficam menos tempo em cada site, e quantitativamente se envolvem mais nas ações desempenhadas [8] (Large et al., 2002).

Shenton e Dixon (2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2004b) estudaram o comportamento informacional de jovens (adolescentes e crianças) no contexto cotidiano, porém incluindo a vida escolar nesse cotidiano (Shenton & Dixon, 2003b, p. 9). O objetivo principal era estudar os universos informacionais dos jovens conforme suas próprias palavras [9], e identificar como o comportamento de busca de informação muda durante a infância (Shenton & Dixon, 2004a, p. 178). O estudo rendeu vários artigos, pelo que apontar resultados interessantes que foram encontrados pode ser extenso, então por enquanto nos prenderemos aos principais. Como por exemplo, a interferência dos pais no uso da web (Shenton & Dixon, 2003a). Apesar de o estudo ser do começo dos anos 2000, é relevante o fato dos pais interferirem mais no uso da web do que no uso de materiais em CD-ROM, seja para intermediar, ou para regulamentar. Fica a indagação de como seria esse cenário nos dias de hoje, quando materiais em CD-ROM perderam espaço frente à web. Outro resultado relevante é a corroboração de que jovens têm uma tendência a usar outras pessoas como fonte de informação (Shenton, 2004). E também, que há um ordenamento por facilidade (ou praticidade) de acesso na preferência por fontes de informação, com a Internet sendo a fonte preferida, seguida por livros e materiais impressos disponíveis em casa, e por fim, materiais disponíveis em bibliotecas (Shenton, 2004).

Rowlands et al. (2008) conduziram um ambicioso estudo, que a nosso ver, apesar de partir de premissas equivocadas [10], traz contribuições interessantes ao campo. Especificamente, por questionarem diretamente o intenso hype que os meios de comunicação impõem sobre as competências digitais desta geração, às vezes chamada "google", e não de forma surpreendente, encontrarem que a presença massiva de tecnologias de informação e comunicação digitais em suas vidas não se traduz necessariamente em competências de busca, recuperação ou avaliação de informação melhoradas.

4.3. Adolescentes e sua relação com as bibliotecas

Ao longo dos anos, vários trabalhos foram publicados abordando a relação dos adolescente com as bibliotecas (por exemplo: American Library Association, 1977; Edwards, 1969; Leyland, 1937; Sandvig, 2001; Walter & Meyers, 2003; Winston & Paone, 2001, para citar alguns). Vamos tentar nesta seção seguir as mesmas regras aplicadas à seção anterior. Isto é, estudos que abordem direta e especificamente o comportamento informacional de adolescentes e sua relação com bibliotecas. Assim, mais uma vez, estudos sobre "jovens" ficam fora, bem como aqueles que abranjam a biblioteca entre outros contextos.

Dentro desses parâmetros, um dos estudos encontrados foi Hughes-Hassell e Miller (2003). As autoras sondaram as motivações de bibliotecários no desenvolvimento de websites de bibliotecas públicas e escolares dos Estados Unidos e do Canadá voltados especialmente para adolescentes. Apesar do estudo não lidar diretamente com adolescentes como sujeitos, seu foco é majoritariamente o comportamento informacional de adolescentes, ou melhor dito, a visão que os bibliotecários têm deste, e como compreendem suas necessidades e ações, bem como o nível de entendimento que estes têm do ethos adolescente.

Outro estudo recuperado que atende os requisitos mencionados é o de Naughton e Agosto (2012), no qual as autoras também abordam a questão dos websites para adolescentes, mantidos por bibliotecas públicas, porém desta vez sob a ótica dos próprios adolescentes. Para tanto, o estudo usou como ferramentas de coleta de dados um questionário, um desenho e uma entrevista semi-estruturada, visando obter os modelos mentais que os adolescentes têm destes websites. Além da descrição de atividades informacionais de adolescentes, o estudo também contribuiu reforçando algo já mencionado no estudo de Hughes-Hassel e Miller (2003), quase uma década antes: os bibliotecários precisam conectar mais com os adolescentes para fazê-los usar efetivamente as ferramentas que a biblioteca oferece especialmente para eles.

Por fim, Agosto e Hughes-Hassell realizaram um estudo com adolescentes da Filadélfia, nos Estados Unidos (Agosto & Hughes-Hassell, 2005, 2006a, 2006b) que nos apresenta resultados que senão são relevantes, ao menos são interessantes para a temática. O estudo explora as necessidades cotidianas de informação de adolescentes urbanos. Usando parcialmente a abordagem ELIS, as autoras estudam as necessidades e o comportamento de busca de informação no contexto cotidiano. Porém, elas não excluíram do contexto cotidiano os assuntos escolares, por entenderem que se determinado contexto é considerado pelos sujeitos como central em suas vidas cotidianas, este deve ser examinado como parte desta.

As autoras encontraram que os adolescentes raramente percebem as bibliotecas como lugares onde suas necessidades de informação cotidianas possam ser satisfeitas (Agosto & Hughes-Hassell, 2005). Por exemplo, quando perguntados sobre as fontes e lugares utilizados para encontrar informação, as bibliotecas aparecem na décima terceira colocação de um total de quinze, apenas à frente de bulas e embalagens e do rádio. O que se percebe ao longo do estudo é uma situação de desconforto dos adolescentes no ambiente da biblioteca. Muito disso se deve à percepção negativa e hostil do ambiente biblioteca por parte dos adolescentes. Estes mostram frustração com as regras estritas, equipes pouco amigáveis, falta de materiais culturalmente relevantes, espaços físicos pouco acolhedores [11], e o limitado acesso a tecnologia, e apresentam uma generalizada percepção negativa de bibliotecas e bibliotecários (Agosto & Hughes-Hassell, 2005, p. 161). Por outro lado, evidencia-se um desconhecimento maior do que uma biblioteca pode oferecer, dado que muitos ainda ligam fortemente bibliotecas ao conceito de livros (Agosto & Hughes-Hassell, 2005, p. 154).

Para as autoras, os resultados reforçam a ideia que já vem sendo expressa há décadas por especialistas em serviços de informação para adolescentes, de que os serviços de informação direcionados ao publico adolescente devem prover suporte à totalidade de suas pessoas, e não apenas lição de casa ou leitura para o lazer (Agosto & Hughes-Hassell, 2006a). Isso se reflete no fato de que, tal qual Shenton (2004), elas encontraram que adolescentes preferem pessoas como fonte principal de informação, mas também que o contexto da necessidade informacional desempenha papel importante na escolha das fontes a serem consultadas (Agosto & Hughes-Hassell, 2005). Apesar das autoras não o mencionarem explicitamente, pode-se entender dos dados apresentados que a proximidade física também desempenha papel importante na escolha das fontes, tal qual em Shenton (2004). Assim, a biblioteca acaba sendo escolhida como fonte para atender apenas necessidades que sigam uma dada combinação de fatores, que acaba excluindo grande parte dos possíveis usos.

5. Conclusões

Esperamos que as contribuições aqui apresentadas, com toda sua variedade, possam servir para inspirar mais pesquisadores interessados na temática das bibliotecas escolares a investigarem essa conexão entre as bibliotecas escolares e o comportamento informacional de adolescentes. Acreditamos que as evidências apresentadas servem por si só para evidenciar que não basta apenas saber o que um adolescente em idade escolar deve ser capaz de fazer dentro de uma biblioteca ou outro centro de informação, mas é necessário saber tanto o que mantem os adolescentes fora da biblioteca quanto o que seria capaz de mantê-los dentro. É nesse ponto que acreditamos que a contribuição do Comportamento Informacional pode ser extremamente relevante, pois este se preocupa em observar e entender como as coisas são e não como deveriam ser.

Referências

Agosto, D. E. (2011). Young adults' Information Behavior: what we know so far and where we need to go from here. Journal of Research on Libraries and Young Adults, 2(1).

Agosto, D. E., & Hughes-Hassell, S. (2005). People, places, and questions: An investigation of the everyday life information-seeking behaviors of urban young adults. Library and Information Science Research, 27(2),

141–163.

Agosto, D. E., & Hughes-Hassell, S. (2006a). Toward a model of the everyday life information needs of urban teenagers, part 1: Theoretical model. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(10), 1394–1403. doi:10.1002/asi.20451

Agosto, D. E., & Hughes-Hassell, S. (2006b). Toward a model of the everyday life information needs of urban teenagers, Part 2: Empirical model. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(11), 1418–1426. doi:10.1002/asi.20452

American Library Association. (1977). Directions for library service to young adults. Chicago: Author.

Branch, J. L. (2000). Investigating the Information-Seeking Processes of Adolescents. Library & Information Science Research, 22(4), 371–392. doi:10.1016/S0740-8188(00)00051-7

Casarin, H. D. C. S., & Oliveira, E. S. De. (2012). O uso da informação no âmbito acadêmico: o comportamento informacional de pós-graduandos da área de educação. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia E Ciência Da Informação, 17(esp. 1), 169–187. doi:10.5007/1518-2924.2012v17nesp1p169

Case, D. O. (2007). Information behavior. Annual Review of Information Science and Technology, 40(1), 293–327. doi:10.1002/aris.1440400114

Case, D. O. (2012). Looking for Information (3rd ed.). Bingley: Emerald.

Dervin, B., & Nilan, M. (1986). Information needs and uses. Annual Review of Information Science and Technology, 21, 3–33.

Edwards, M. A. (1969). The fair garden and the swarm of beasts: The library and the young adult. New York: Hawthorn.

Fidel, R., Davies, R. K., Douglass, M. H., Holder, J. K., Hopkins, C. J., Kushner, E. J., ... Toney, C. D. (1999). A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students. Journal of the American Society for Information Science, 50(1), 24–37.

Fisher, K. E., Erdelez, S., & McKechnie, L. (E. F. . (2005). Preface. In K. E. Fisher, S. Erdelez, & L. (E. F. . McKechnie (Eds.), Theories of Information Behavior (pp. xix–xxii). Medford: Information Today.

Fisher, K. E., & Julien, H. (2009). Information behavior. Annual Review of Information Science and Technology, 43(1), 1–73.

Gasque, K. C. G. D., & Costa, S. M. D. S. (2010). Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. Ciência Da Informação, 39(1), 21–32.

Hughes-Hassell, S., & Miller, E. T. (2003). Current trends in public library websites for young adults: Meeting the needs of today's teens online. Library & Information Science Research, 25(2), 1–14.

Hyldegård, J. (2014). Young Learners' Use of Social Media for Information Seeking: Exploring Core LIS Journals From 2010-2014. Libres, 24(2), 108–117.

Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. Journal of the American Society for Information Science, 42(5), 361–371. doi:10.1002/(SICI)1097-4571(199106)42:5%3C361::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-#.

Kuhlthau, C. C. (2005). Kuhlthau's Information Search Process. In K. E. Fisher, S. Erdelez, & L. (E. F. . McKechnie (Eds.), Theories of Information Behavior (pp. 230–234). Medford: Information Today.

Large, A. (1996). Computer Animation in an Instructional Environment. Library & Information Science Research, 18(1), 3–23.

Large, A., Beheshti, J., & Breuleux, A. (1998). Information seeking in a multimedia environment by primary school students. Library & Information Science Research, 20(4), 343–376.

Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., & Renaud, A. (1992). Multimedia and the acquisition of information. In D. I. Raitt (Ed.), Online information 92: 16th international online information meeting proceedings (pp. 233–240). Oxford: Learned Information.

Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., & Renaud, A. (1994a). A comparison of information retrieval from print and CD-ROM versions of a encyclopedia by elementary school students. Information Processing & Management, 30(4), 499–513.

Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., & Renaud, A. (1994b). Multimedia and Comprehension : A Cognitive Study. Journal of the American Society for Information Science, 45(7), 515–528. doi:10.1002/(SICI)1097-4571(199408)45:7

Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., & Renaud, A. (1995). Multimedia and Comprehension: The Relationship among Text, Animation, and Captions. Journal of the American Society for Information Science, 46(5), 340–347.

Large, A., Beheshti, J., Breuleux, A., & Renaud, A. (1996). Effect of animation in enhancing descriptive and procedural texts in a multimedia learning environment. Journal of the American Society for Information Science, 47(6), 437–448. doi:10.1002/(SICI)1097-4571(199606)47:6%3C437::AID-ASI4%3E3.0.CO;2-W

Large, A., Beheshti, J., & Rahman, T. (2002). Gender differences in collaborative Web searching behavior: an elementary school study. Information Processing & Management, 38(3), 427–443.

Leyland, E. (1937). The public library and the adolescent. London: Grafton & Co.

Martínez-Silveira, M., & Oddone, N. (2007). Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. Ciência Da Informação, 36(2), 118–127.

Matta, R. O. B. (2012). Aplicação do modelo transteórico de mudança de comportamento para o estudo do comportamento informacional de usuários de informação financeira pessoal. Universidade Estadual Paulista.

Meyers, E. M., Fisher, K. E., & Marcoux, E. (2009). Making Sense of an Information World: The Everyday Life Information Behavior of Preteens. Library Quarterly: Information, Community, Policy, 79(3), 301–341.

Naughton, R., & Agosto, D. E. (2012). Favorite Websites : Understanding Prior Knowledge of Teens' Mental Models of Public Library Websites for Teens. Proceedings of the American Society for Information Science and Technology, 49(1), 1–11.

Pettigrew, K. E., Fidel, R., & Bruce, H. (2001). Conceptual Frameworks in information behavior. Annual Review of Information Science and Technology, 35, 43–78.

Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., ... Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. Aslib Proceedings, 60(4), 290–310.

Sandvig, C. (2001). Unexpected outcomes in digital divide policy: What children really do in the public library. In B. Compaine & S. Greenstein (Eds.), Communication policy in transition: The internet and beyond (pp. 265–293). Cambridge, USA: MIT Press.

Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of "way of life." Library & Information Science Research, 17(3), 259–294. doi:10.1016/0740-8188(95)90048-9

Shenton, A. K. (2004). Young people's use of non-fiction books at home: Results of a research project. Journal of Librarianship and Information Science, 36(2), 69–78.

Shenton, A. K., & Dixon, P. (2003a). A comparison of youngsters' use of CD-ROM and the internet as

information resources. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 54(11), 1029–1049.

Shenton, A. K., & Dixon, P. (2003b). Models of young people's information seeking. Journal of Librarianship and Information Science, 35(1), 5–22.

Shenton, A. K., & Dixon, P. (2003c). Youngsters' Use of Other People as an Information-Seeking Method. Journal of Librarianship and Information Science, 35(4), 219–233.

Shenton, A. K., & Dixon, P. (2004a). Issues arising from youngsters ' information-seeking behavior. Library & Information Science Research, 26, 177–200.

Shenton, A. K., & Dixon, P. (2004b). The nature of information needs and strategies for their investigation in youngsters. Library and Information Science Research, 26(3), 296–310.

Sigolo, B. de O. O. (2012). Comportamento Informacional de cirurgiões-dentistas: um estudo junto a ortodontistas da cidade de São Paulo. Universidade Estadual Paulista.

Silva, M. V. da. (2010). O Comportamento Informacional de advogados: um estudo com profissionais que atuam na cidade de marília e região. Universidade Estadual Paulista.

Spink, A., & Cole, C. (2006). Human information behavior: Integrating diverse approaches and information use. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(1), 25–35. doi:10.1002/asi.20249

Walter, V. A., & Meyers, E. M. (2003). Teens & libraries: Getting it right. Chicago: ALA.

Wellichan, D. da S. P. (2015). Comportamento Informacional de profissionais no domínio da saúde: um estudo junto ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo. Universidade Estadual Paulista.

Wildemuth, B. M., & Case, D. O. (2010). Early Information Behavior Research. Bulletin of the ASIST, 36(3), 35–38.

Wilson, T. D. (1999). Models in Information Behaviour Research. Journal of Documentation, 55(3), 249–270.

Wilson, T. D. (2000a). Human information behavior. Informing Science, 3(2), 49–55. doi:10.1186/1472-6963-7-190

Wilson, T. D. (2000b). Recent trends in user studies: action research and qualitative methods. Information Research, 5(3), 1–19.

Wilson, T. D. (2008). The information user: past, present and future. Journal of Information Science, 34(4), 457–464. doi:10.1177/0165551508091309

Wilson, T. D. (2010). Fifty years of information behavior research. Bulletin of the American Society for Information Science and Technology, 36(3), 27–34. doi:10.1002/bult.2010.1720360308

Winston, M., & Paone, K. L. (2001). Reference and information services for young adults: A research study of public libraries in New Jersey. Reference & User Services Quarterly, 41, 45–51.

---

[1] Note-se que neste trabalho, quando nos referirmos ao campo Comportamento Informacional, este será grafado com iniciais maiúsculas, e quando nos referirmos ao conceito, este será grafado com iniciais minúsculas.

[2]"[...] the totality of human behaviour in relation to sources and channels of information, including both active and passive information seeking, and information use. Thus, it includes face-to-face communication

with others, as well as the passive reception of information as in, for example, watching TV advertisements, without any intention to act on the information given" (Wilson, 2000a, p. 49).

[3] "By information behaviour is meant those activities a person may engage in when identifying his or her own needs for information, searching for such information in any way, and using or transferring that information" (Wilson, 1999, p. 249).

[4] "[...] how people need, seek, give, and use information in different contexts, including the workplace and everyday living" (Pettigrew et al., 2001, p. 44).

[5] "[...] we conceptualize information Behaviour as including how people need, seek, manage, give and use information in different contexts" (Fisher et al., 2005).

[6]"focuses on people's information needs; on how they seek, manage, give, and use information, both purposefully and passively, in the varied roles that comprise their everyday lives"(FISHER; JULIEN, 2009).

[7]"information Behaviour includes purposive information seeking; serendipitous encountering of information; and the giving, sharing, and use of information" (CASE, 2007, p. 293).

[8] Os resultados inclusive parecem apontar que grupos mistos podem ser uma opção mais eficiente.

[9] A metodologia aplicada se parece muito com Incidente Crítico, apesar de que os autores não usam esse conceito nos textos.

[10] O objetivo do estudo era testar se o comportamento de busca destes sujeitos era diferente e se isto se traduziria nos hábitos de busca deles quando no futuro se tornassem pesquisadores. A nosso ver essa premissa é errônea, pois pesquisadores não nascem pesquisadores, eles são formados e treinados para isso, e esta formação e treinamento tem muito mais influência nos hábitos de pesquisa do que a relação que eles tinham com tecnologias de informação e comunicação quando eram crianças.

[11] A palavra usada pelas autoras no original em Inglês é "dreary", que pode significar, entre várias coisas, tedioso, melancólico, triste, lúgubre, monótono. Definitivamente, não uma palavra que gostaríamos de ver aplicada à nossas bibliotecas.

Table of Contents

Start

Índice

Dimensiones y visiones de la biblioteca escolar en una Educación por competencias: la necesidad de u	19
Getafe ciudad educadora, lectora y escritora: Bibliotecas escolares	26
Presente y Futuro: Biblioteca escolar-CREA y proyectos interdisciplinares	36
Cultura en información: un reto esencial de la biblioteca escolar	45
Bibliotecas Escolares de Galicia: um mundo de oportunidades a favor de la Educación	55
10 años de la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)	67
Biblioteca Escolar y uso ético de la información para una Cultura de Paz	87
Dinamización de la Biblioteca Escolar Plumita durante el curso escolar 2014/15	99
Experiencia de la creación de una biblioteca escolar	113
Grupo cooperativo Bibliotecas escolares en Red - Albacete	116
La BCREA “Juan Leiva”. El fomento de la lectura desde la web social	127
Proceso de implantación de una herramienta de autoevauación en la red de bibliotecas escolares de Ex	137
La biblioteca escolar: abriendo fronteras	177
O programa RBE e a avaliaçao das bibliotecas escolares: melhoria, desenvolvimiento e innovaçao	191
Profesional de Biblioteconomía y Documentación: esencial en la plantilla de la escuela	205

Una mirada activa al proceso educativo desde la biblioteca escolar 214
Con otra mirada “La ilustración como vehículo de comunicación y aprendizaje en las bibliotecas escol 232
Fingertips. Recriar a biblioteca escolar na sala de aula 242
Hablemos de libros. Cómo transformar una clase de literatura en una comunidad de interpretación de t 250
Inclusión social de familias inmigrantes a través de un programa de aprendizaje de la lengua castell 260
O desenvolvimento de atividades de mediação de leitura em biblioteca escolar: o caso da biblioteca d 268
La biblioteca escolar. Proceso de enseñanza-aprendizaje de padres a hijos 275
Leo con y para los demás 286
Nanas y arrullo. Poesía a la deriva 299
Gestión y evaluación de Servicios bibliotecarios para personas con dislexia: una biblioteca escolar 305
Sueños lectores compartidos hechos realidad: la biblioteca escolar del C.E.I.P-S.E.S-A.A “LA PAZ” de 315
El programa biblioteca escuela en Civican. La literatura como elemento motivador para la alfabetizac 330
La competencia digital en el diseño curricular: desde la biblioteca al aula 339
O deselvomimento da pesquisa escolar por meio da competência em informaçao 356
Proyecto escolar de investigación documental “Te pillé leyendo” 364
Aprender com a biblioteca escolar: formar para as literacias 381
Sucedió en el siglo XX 395

El club de lectura en la nube 402
Promover a leitura e a escrita na era digital: prácticas nas bibliotecas escolares 408
A biblioteca escolar e o desafío da interculturalidade: o projeto Ser + cidadao 421
Cuando la competencia digital encontró a la alfabetización informacional o Mucho ruido y pocas nuece 430
Hora de ler, un programa para el fomento de la lectura en contexto educativo 445
Hábitos de lectura para las competencias en información y alfabetización en información en bibliotec 457
Repositorios digitales en las bibliotecas escolares andaluzas: situación, modelos y herramientas par 468
Trabajando las competencias clave con las aventuras de Mozarito en Extremadura 480
Análisis de modelos de evaluación de la web de la biblioteca escolar 489
Emociónate con las historias: El bosque de las emociones e historias con mucho teatro 495
Biblioteca escolar de innovación y continuación 506
Uso de estándares y licencias para la creación y difusión de contenidos en las bibliotecas escolares 512
La biblioteca escolar digital móvil 524
A memória e a mediação segundo Vigotski 556
Bibliotecas escolares como tema de estudo dos alunos de graduação em blioteconomia do Instituto de E 566
Ações de mediação da leitura e da informação em bibliotecas escolares: um olhar sobre as bibliotecas 581
Mediação pedagógica numa biblioteca de escola pública 593

em Londrina