

**LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ÁMBITO ESCOLAR DENTRO DEL CURRÍCULO ESPAÑOL Y OTROS EJEMPLOS EUROPEOS**

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ÁMBITO ESCOLAR DENTRO DEL CURRÍCULO ESPAÑOL

AUTOR: José Martín Sánchez<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: hosecun@hotmail.com

Fecha de recepción: 24 - 09 - 2012

Fecha de aceptación: 17 - 01 - 2013

**RESUMEN**

La lectura, como una materia instrumental, ha sido un eje de nuestro sistema educativo desde el siglo pasado, donde ya se insistía en la comprensión, velocidad lectora y el hábito de lectura como medio para el aprendizaje, desde una perspectiva en la que lectura debía ser protagonista en la enseñanza. La enseñanza de la lectura, especialmente en su aprendizaje formal tuvo diversos métodos en el pasado. En la actualidad se tiende hacia un enfoque equilibrado. En concreto, dentro de la comprensión de la lectura, se plantea la enseñanza desde el cognitivismo y conductismo. Por ello la comprensión lectora no son habilidades, sino un proceso en el que el lector construye el significado. En cualquier caso, ya sea en nuestro país o nuestro continente es necesario reorientar la enseñanza de la lectura, revisar sus metodologías, etc. Puesto que la comprensión lectora requiere la intervención, la enseñanza sistemática de las destrezas que intervienen en esa comprensión y que nos aseguraran la implementación de la comprensión lectora.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Enseñanza, Enseñanza Secundaria, Enseñanza Primaria.

**TEACHING READING IN SPANISH AREA SCHOOL CURRICULUM AND OTHERS EUROPEAN EXAMPLES****ABSTRACT**

Reading as a core subject, has played a key role in our educational system as we know it since the 20th century. Teaching reading in the past consisted in promoting comprehension, reading time and the habit of reading as a way to stimulate understanding making reading an interactive process and a key role in education. Teaching reading had different approaches in the past. Nowadays the philosophy of teaching reading is more structured. In fact, in the comprehension of meaning, reading needs to be built from the cognitive and

---

<sup>1</sup> Licenciado en Geografía e Historia. Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (realizando la Tesis Doctoral en el mismo programa). Profesor de Secundaria y Bachillerato en Andalucía y Madrid. España.

conductivist point of view. This is why reading is a complex interactive process which involves on the part of the reader not only perception and identification of letters but also interaction of thought and language. Not only in our country but also in the whole Europe the necessity of teaching reading in a different way needs to be encouraged since reading comprehension requires the interaction of different skills that lead to the development of reading.

KEYWORDS: Reading, Teaching, Secondary Teaching, Primary Teaching.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura, especialmente en su aprendizaje formal tuvo abundantes enfrentamientos, entre los métodos analíticos y los sintéticos en el pasado. En la actualidad se tiende hacia un enfoque equilibrado de ambas metodologías. En concreto, dentro de la comprensión de la lectura, el debate se plantea entre la enseñanza implícita (no reflexiva) y la enseñanza explícita (reflexiva). Ambas parten del cognitivismo y conductismo, respectivamente. Los paradigmas implícitos se relacionan con la teoría constructivista del aprendizaje y han tenido impacto en las aulas de clase. Para ella la comprensión lectora no son habilidades, sino un proceso en el que el lector construye el significado.

En este campo de la lectura tiene gran importancia el *The National Reading Panel* (NRP), surgido en 1998 en Norteamérica tras los malos resultados obtenidos de un test nacional que siguió el aprendizaje de los alumnos y que se publicaron en los años 1994 y 1996 por el NAEP (*National Assessment of Educational Progress*). El objetivo fundamental del NRP fue el analizar la situación de los estudios sobre lectura y evaluar la efectividad de los diferentes enfoques para su enseñanza.

El NRP partió de la comprensión lectora, para cuyo concepto utilizan la idea de Durkin<sup>2</sup> de que es un proceso cognitivo que agrupa habilidades complejas y que no puede entenderse sin examinar el papel crítico del aprendizaje y de la instrucción del vocabulario. Para facilitar ese proceso es fundamental la formación de los profesores. Desde este punto de vista los componentes del NRP organizaron su análisis de la comprensión lectora en tres áreas: la enseñanza del vocabulario, la de la comprensión, la de estrategias de comprensión y la preparación del profesor.

En relación con lo anterior, el NRP llega a la conclusión que la comprensión de un texto puede ser implementada al enseñar al alumnado a usar estrategias cognitivas concretas cuando ellos se encuentran con límites de comprensión para conseguir una lectura competente. Por ello, el NRP sustenta la enseñanza explícita de esas estrategias, que conducen a la mejora en la comprensión del texto y que consiguen lectores autónomos, siendo el rol del profesor como el

---

<sup>2</sup> Citado en *The National Reading Panel*.

guía del alumno en la adquisición de esas estrategias (conciencia metacognitiva, aprendizaje cooperativo, escucha activa, uso de ordenadores, representación mental de un texto, enseñanza mnemotécnica, conocimiento previo, generación de preguntas, lectura estratégica y enfoque colaborativo transaccional).

El NRP, no niega el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la enseñanza implícita, pero hace hincapié que los modelos de carácter explícito favorecen no solamente la comprensión lectora sino que, además, fomentan la metacognición, el pensamiento estratégico y el aprendizaje autónomo. Pues según destaca el NRP, a enseñanza explícita de la comprensión lectora motiva, enseña, involucra y es lo suficientemente flexible como para que sea usada para que los profesores y alumnos interaccionen con los textos. Por todo ello, podemos destacar que en la enseñanza de la lectura y su comprensión, la enseñanza explícita es necesaria para que los alumnos aprendan a interactuar con los textos de manera eficaz.

## DESARROLLO

Ya en nuestro país, la lectura, como una materia instrumental, ha sido un eje de nuestro sistema educativo desde los años 70 con la LGE (Ley General de Educación), donde ya se insistía en la comprensión, velocidad lectora y el hábito de lectura como medio para el aprendizaje, desde una perspectiva en que la lectura debe ser protagonista en la enseñanza.

Posteriormente, ya en los años 90 con la LOGSE<sup>3</sup> se potencia la lectura y la escritura en base a la creación, recreación e interacción, de este modo fomentar el gusto por la lectura y escritura, considerando fundamental la lectura como instrumento de formación y para la aproximación al contexto. Se pretendía, en definitiva en la LOGSE que la lectura dejara de ser una actividad puramente escolar y fueses un medio comunicativo.

Ya en el presente siglo, y pese a su efímera existencia la LOCE<sup>4</sup> enuncia entre sus objetivos para en la Educación Primaria: “El conocer y usar adecuadamente la lengua castellana (...) en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.” Y para la Educación Secundaria: “El comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito (...) textos y mensajes complejos, el alumno debe iniciarse en el conocimiento, la lectura.”

La por ahora última norma legislativa, la LOE (2005), pretende enfrentarse ante el alto fracaso escolar, para lo prevén *programas de refuerzo*, entre ellos, la lectura. La LOE presta mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las dos legislaciones anteriores. Se hace mención de la lectura en varios artículos. En primer lugar, en el artículo 2 se incluye *el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas* como uno de los factores fundamentales para la calidad de la

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>4</sup> Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación.

enseñanza, en el mismo rango que los recursos económicos, la autonomía educativa o la evaluación.

Cuando más adelante se definen en la LOE las distintas etapas educativas, se hace especial mención a la lectura desde una doble perspectiva. Por un lado, se marca en los objetivos el tipo de aprendizaje que se intenta conseguir al acabar cada período escolar. Por otro, se especifica, en el articulado que son los principios pedagógicos que deben regir la enseñanza en los siguientes niveles educativos y la función que la lectura debe tener en ellos.

De este modo, se recoge en el punto 2 del artículo 2 que en la Educación Infantil: “(...) corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura (...)”

Y en la Educación Primaria la LOE establece ya como meta: “(...) adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo (...)”

Señalándose así mismo que es en esa etapa educativa en la que hay que desarrollar los hábitos de lectura. Es en la LOE, donde con el fin de contribuir a esa finalidad que se incluye una medida que aparece por primera vez en todas las leyes de educación de los últimos 30 años. Así, en su artículo 19 se señala que en la Educación Primaria: “(...) a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.”

Esa medida se concreta más tarde en el real decreto donde se establece las enseñanzas mínimas para esa etapa y se precisa que ese tiempo diario no podrá ser menor a treinta minutos.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley marca que es esta la etapa educativa en que el estudiante debe *iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*, sin que naturalmente ello signifique que en etapas educativas anteriores no deban trabajarse textos. A diferencia de lo que se enunciaba en la etapa anterior sobre el tiempo diario de lectura, en la ESO se dice que (...) *se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias*.

Finalmente, por lo que concierne a la lectura en las diferentes etapas educativas, en el Bachillerato se destaca la función de la lectura como una herramienta de aprendizaje al señalar en su artículo 33 que dedica a los objetivos de esa etapa:

“(...) es preciso afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.”

Desde un punto de vista de los principios pedagógicos de la LOE, se destaca en todas las etapas educativas que:

“(...) sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas, las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en

las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen la comprensión lectora y el interés y el hábito de la lectura.”

La vieja idea de que todo docente debe ser profesor de lengua cobra de nuevo estímulo en esa formulación, que desgraciadamente no se reconoce en la mayoría de las veces como práctica en las aulas.

Tampoco hay que olvidar, que la LOE pone de manifiesto la importancia que le da a la lectura al regular de manera muy destacada la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, darán servicio al conjunto del municipio. Dada la importancia que, a nuestro juicio, tiene la regulación de ese ámbito de regulación en una ley orgánica, reproducimos textualmente el contenido del artículo 113:

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. 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 período de implantación de la presente ley.
3. 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. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente ley.
4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.
5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

La LOE señala en su artículo 155 que “corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.” Queda pues esa responsabilidad, como en la mayoría de las decisiones educativas, en manos de las administraciones educativas, lo que aunque es positivo en general no deja de ser un riesgo debido a las políticas educativas y ello exigiría un mayor seguimiento para garantizar el cumplimiento.

El marco legislativo de la LOE con relación al papel de la lectura en los aprendizajes escolares se completa con lo indicado para las enseñanzas mínimas que con carácter prescriptivo enuncia el gobierno para todos los centros educativos en los correspondientes reales decretos<sup>5</sup>. Lo nuevo con

---

<sup>5</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293, de 8.12.2006. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *BOE* núm. 4, de 4.1.2007. Real Decreto 1631/2006, de

respecto a los currículos anteriores está fundamentalmente en el hecho de poner a la lectura como uno de las bases del desarrollo de la competencia de la comunicación lingüística. El enfoque comunicativo que por lógica se deriva del modelo de competencias no es algo nuevo, pero se reconoce en esta normativa con mucha más claridad (Pérez y Zayas, 2007).

Desde esa perspectiva la lectura aparece como un camino privilegiado para construir las destrezas propias de la comunicación oral y escrita en diferentes contextos sociales: privado, público, académico, laboral, etc., y se nos presenta también como un factor esencial de la educación. Esta visión no desatiende obviamente el aprendizaje del código, aunque enfatiza principalmente en los elementos más unidos al significado del texto, a los componentes más complicados de la comprensión lectora que nos permiten la interpretación: inferencias, relación de la información del texto y los conocimientos previos o los diferentes aspectos de la valoración crítica.

Lo que es más novedoso en el currículum con la LOE se refiere a la dimensión epistémica de la lectura. Entre las ocho competencias clave queda recogida la de *aprender a aprender* (Martín y Moreno, 2007). Aunque es obvio, que ir construyendo a lo largo de la vida escolar una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten el planificar y supervisar el aprendizaje no depende únicamente de leer para aprender, pero está estrechamente relacionado con esa capacidad (Scardamalia y Bereiter, 1992). En las enseñanzas mínimas de la LOE se pone más atención a esa dimensión de la lectura como herramienta de construcción del conocimiento de lo que se venía realizando en las leyes anteriores.

La LOE establece al implicar a todas las áreas en la responsabilidad de enseñar a los alumnos el aproximarse a los textos con una actitud de perspectiva lo que implica que al leer uno no accede a un conocimiento estático sino al punto de vista de un autor. El comprender, desde esta perspectiva, conlleva por tanto el reelaborar la información a la que se accede vía lectura estableciendo relaciones con lo que ya conocemos y, muchas veces, con datos de otras fuentes. Por todo ello, el resultado del aprendizaje fruto de la lectura no tiene pues que ser una copia de lo que el texto enuncia sino un conocimiento que integre lo nuevo con lo ya conocido.

Cuando la actividad que realiza el alumno implica no sólo la lectura, sino leer para escribir, esa función es mucho más fuerte. La meta que el tipo de texto sitúa ayuda a leer con un objetivo concreto, de forma más activa y controlada. Escribir requiere además el volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar sobre el pensamiento para poder llegar a comunicar al lector claramente las intenciones del autor. Estas actividades enlazadas tienen así un gran potencial para el aprendizaje, especialmente cuando se plantean

---

29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5, de 5.1.2007.

actividades que suponen la consulta de varias fuentes. Desafortunadamente, el tipo de actividades o tareas de lectura que se realizan en las aulas son principalmente reproductivas (leer para copiar, subrayar, apuntar). Resultan menos frecuentes actividades como la realización de trabajos de investigación, síntesis, ensayos de opinión, o reflexiones sobre el mismo aprendizaje, como se muestra en los resultados obtenidos por Solé (1998). A pesar de que desde hace tiempo en algunos países se realiza el enfoque transversal de *alfabetización a través del currículum* que culmina en estudios superiores con la alfabetización académica (Carlino, 2005), España está aún lejos de generalizar esta tipología de práctica en sus centros escolares.

En lo que respecta a Europa, es la primera vez que gracias a un estudio paneuropeo, como es el caso de *Eurydice*<sup>6</sup> podemos tener una visión general de la enseñanza de la lectura e identifica algunos aspectos clave que tiene importancia en la adquisición de la competencia lectora entre los alumnos de 3 a 15 años. Se tratan cuatro temas clave: enfoques didácticos, solución a las dificultades de lectura, la formación del profesorado y la promoción de la lectura fuera de las escuelas. El estudio realiza un análisis de cada uno de estos ámbitos a la luz de los resultados obtenidos en la investigación académica, de los últimos resultados de los estudios internacionales y de la revisión profundamente de las políticas, programas y buenas prácticas a nivel nacional. Se trata de un estudio que se elabora para la Comisión Europea, y abarca 31 países (todos los miembros de la Unión Europea, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía).

El estudio muestra que, aunque en la actualidad la mayoría de los países europeos cuentan con políticas específicas para el fomento de la lectura, ellas pocas veces van encaminadas a los grupos con mayor riesgo de dificultades lectoras, como por ejemplo los varones, inmigrantes o procedentes de hogares marginales. También pone de manifiesto que son pocos los países donde existen especialistas en lectura en los mismos centros educativos que puedan dar apoyo a profesores y a alumnos en ese ámbito.

En el año 2009, aproximadamente uno de cada cinco alumnos a la edad de 15 años en la Unión Europea tenía dificultades lectoras. Por este motivo, los países de la Unión acordaron rebajar el porcentaje de los alumnos con baja competencia lectora a un número menor del 15% en el año 2020. Siendo sólo hoy, en Bélgica (Flandes), Dinamarca, Estonia, Polonia, Finlandia y Noruega donde el índice de alumnado con bajo rendimiento es del 15% o menor.

Durante los últimos años, se ha hecho un gran esfuerzo para mejorar las directrices a nivel nacional y fomentar las mejores prácticas pedagógicas. En

---

<sup>6</sup> La Red Eurydice analiza y ofrece información sobre los sistemas y políticas educativas en el continente europeo. A fecha de 2011, la componen 37 uniones nacionales en base a los 33 países participantes en el programa de "Aprendizaje a lo largo de la vida" de la UE (Estados miembros de la UE, más los países de la AELC (Suiza, Liechtenstein, Noruega e Islandia), Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corresponde a la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE, con sede en Bruselas, donde se elabora la versión preliminar de sus publicaciones y las bases de datos.

estos momentos, los países europeos se concentran normalmente en construir las bases del aprendizaje de la lectura a lo largo la educación infantil, diversificando los materiales para la lectura y desarrollando el interés de los alumnos por la lectura.

Sin embargo, como vimos anteriormente, no hay un único modelo con validez general. Las investigaciones demuestran que el uso de varias estrategias al mismo tiempo mejoran la comprensión lectora, por ejemplo, el realizar inferencias o realizar un seguimiento de su comprensión. El aprendizaje cooperativo en base a textos, permite que el alumnado lea y discuta sobre los mismos textos, permitiendo mejorar la comprensión lectora y beneficiar a los lectores menos competentes. Aunque en la mayoría de naciones se han fijado objetivos para con la comprensión lectora de los alumnos, hay algunas estrategias que no suelen siempre estar presentes en las legislaciones nacionales, especialmente en la secundaria inferior.

A pesar de todo ello, por lo general las directrices que marcan los currículos nacionales son adecuadas y por ahora su atención debería encaminarse a su implantación por parte del profesorado.

Todos los currículos europeos de educación infantil introducen objetivos de aprendizaje o contenidos relacionados con el desarrollo de las habilidades relativas con la iniciación a la lectura. De igual manera, los currículos de primaria y/o secundaria inferior tienen referencias a la importancia de fomentar el interés y el placer de la lectura entre los alumnos. Existen para ello varias formas de lograr esos objetivos: el aprendizaje cooperativo utilizando textos, la oferta de diferentes materiales de lectura, la posibilidad de que el alumno lea lo que más le guste, y la visita a sitios o el contacto con personas que dan valor a la lectura, son algunos de las metodologías más significativas que se sugieren en la literatura y los currículos de los países europeos.

Se invita al alumnado a leer los mismos textos y posteriormente compartir su experiencia lectora para darles sentido. El currículo irlandés, por ejemplo, afirma que el alumno debe ser capaz de recomendar libros y poder solicitar recomendación a los demás. En Finlandia y en Suecia, se aconseja al profesor que involucre al alumno en debates sobre las experiencias comunes de lectura realizada y sobre las características concretas de la literatura desde una edad temprana.

En lo que respecta a las dificultades lectoras se recomienda su abordaje de manera efectiva identificándolas y tratándolas lo antes posible, si hay material didáctico adaptado y si se oferta formación continua al profesorado. La atención educativa intensiva y orientada a objetivos específicos, tanto individual como en pequeños grupos, puede llegar a resultar especialmente eficaz a la hora de enfrentarse las dificultades lectoras

Sin embargo, como se recoge en Eurydice, pocos profesores tienen la opción de especializarse en esa área y solo existen especialistas en lectura disponibles para la ayuda al profesorado en las aulas en Irlanda, Malta, el Reino Unido,

Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca e Islandia. Los largos procedimientos que se necesitan para solicitar el apoyo pueden también limitar las posibilidades de dar una ayuda temprana y útil al alumno con dificultades lectoras.

En los países donde hay especialistas en la lectura, éstos llevan a cabo una serie de intervenciones, tanto relativas a la evaluación, como al apoyo del alumno o de la orientación al profesor y a los padres sobre los métodos y materiales más adecuados.

También en Europa, existen diversas políticas e iniciativas nacionales encaminadas al fomento de la lectura en el conjunto de la sociedad. A pesar de ello, estas iniciativas usualmente se dirigen al público a modo general y no concretamente a aquellos que probablemente tengan mayores dificultades, como es el caso de los varones, desfavorecidos o inmigrantes. Además, los materiales utilizados en esas iniciativas deben ser variados e incluir medios audiovisuales.

Algunos programas, en concreto, se centran en las necesidades de los niños inmigrantes y de los adultos inmigrantes, como en la Comunidad alemana de Bélgica, Chipre y Finlandia. Otros se dirigen a familias de clase baja, como en Francia, donde estudiantes voluntarios ofertan su ayuda a familias marginales para ayudarles a desarrollar una cultura en la lectura, escritura y el aprendizaje. En un programa parecido en Eslovenia, educadores profesionales ofertan su apoyo a padres con menos estudios y a sus hijos en la alfabetización lectora.

En otros programas, el fomento de la lectura enlaza con actividades populares tales como “Jugar para triunfar” en el Reino Unido (Inglaterra) y “Liga Escocesa de Estrellas en Lectura” en Escocia con el fin de utilizar la motivación por el deporte para atraerse a las familias que necesiten ayuda con la alfabetización en un contexto positivo y amable.

## CONCLUSIONES

La lectura debemos entenderla como una destreza transversal al currículo, interactiva, y que da respuesta al objetivo de “leer para aprender” más que “aprender a leer”. Este concepto general de la lectura motiva que su tratamiento en la enseñanza repose en la capacidad de comprender e interpretar una gran variedad de tipologías de textos, situándolos en relación con el contexto en el que están, de manera que el alumnado sea capaz de recuperar informaciones, de reflexionar sobre los escritos, de reconocer los recursos empleados por los autores de los textos y de extraer los significados partiendo de la estructura y del estilo del texto.

En concreto, podemos decir que se busca por lo general que los alumnos tengan las capacidades de lectura y de expresión, oral y escrita, requeridas para desenvolverse en nuestras sociedades actuales. Particularmente en el currículo de ESO, que establece la LOE, entre las ocho competencias básicas

que deben desarrollar el alumnado en ESO, destaca y pone de manifiesto la competencia en comunicación lingüística, la cual se refiere a la “utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.”

Por otra parte y muy en relación con lo anterior, PISA<sup>7</sup> ya a un nivel internacional, se basa en ese concepto de la lectura para fundamentar su investigación y evaluar el nivel de rendimiento del alumno en la competencia lectora, a través de la propuesta de actividades (comprender, interpretar o reflexionar), a partir de una gran gama de textos escritos que presentan varios tipos de utilización (uso educativo, personal, etc.).

Y es que, en los últimos años, y como derivada de las aportaciones de varias disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva o la sociolingüística, se han ido dando a conocer modelos teóricos e informaciones procedentes de la investigación que han cambiado notoriamente los planteamientos metodológicos sobre la enseñanza de la lengua, así como la concepción de la lectura. Asimismo, las definiciones del proceso lector se han transformado y los objetivos para la enseñanza de la lectura, igualmente.

En la década de los años sesenta se creía que el éxito en la comprensión lectora derivaba de los procesos de decodificación: si el alumnado era capaz de identificar las palabras del texto, la comprensión estaría lograda. Ésta se consideraba como el producto resultante de la capacidad de poder recordar las palabras y responder a determinadas preguntas. Se confirmaba, a pesar de ello, que las destrezas de decodificación no eran suficientes. Entonces se desplazó el punto de atención a la tipología de preguntas que los profesores realizaban. Éstas respondían, principalmente, a la comprensión lectora literal, minusvalorando la comprensión interpretativa y de la crítica. No se trabajaban ni la inferencia ni el análisis crítico del texto, como ya confirmo Guszak en 1967<sup>8</sup>. Más adelante se confeccionan taxonomías, cuya práctica consistía más en evaluar la comprensión lectora que su propia enseñanza. Así, paso a paso la comprensión lectora se fue concretando en actividades de tres tipologías fundamentalmente; literales, interpretativas o inferenciales y críticas.

Entender hoy adecuadamente la lectura y la comprensión de esta, exige tener en cuenta diversos procesos, como la identificación de las letras, la conversión de letras en los sonidos y el reconocimiento de las palabras y la sintaxis.

---

<sup>7</sup> PISA es el acrónimo del *Programme for International Student Assessment*<sup>7</sup>, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que puso en marcha en este estudio en 1997. PISA es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica; estas competencias son evaluadas cada tres años, desde la primera convocatoria que tuvo lugar en el año 2000.

<sup>8</sup> En Quintero, A. y Hernández, A. (1999): La lectura en la escuela: ¿qué piensan y cómo actúan los profesores? En: TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, 22, pp. 91-103. Barcelona. Graó.

Engloba, además, el reconocer los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que los lectores tienen de ellos, y su memorización para utilizarlos después. Estas últimas actividades exigen procesos superiores como razonar e inferir.

Ya a partir de la última década del pasado siglo se produjeron importantes avances en la lectura y su comprensión, en especial de cómo los lectores de diferentes niveles de habilidades comprenden, almacenan y recuperan la información del texto. Hoy, ya se piensa que la comprensión de un texto cualquiera puede significar desde la identificación y recuerdo del ese mismo hasta su valoración crítica, pasando por la inferencia en sus diversas posibilidades. Cualquiera que sea la significación, es necesario que los lectores construyan una representación mental del texto en la que sus diversos elementos se relacionen entre sí, lo que requiere una adecuada capacidad atencional y una autoexigencia de comprensión (Gómez-Villalba y Núñez Delgado, 2007).

En definitiva, las novedades propuestas en la LOE y en las enseñanzas mínimas pueden suponer un germen de implementación en el trabajo de las aulas y con ello en el aprendizaje de la lectura por el alumnado. No obstante, hay que recordar que los cambios necesarios van más allá de la innovación curricular. Como siempre, es la formación del profesorado, los materiales del currículo y las capacidades de los centros de planificar en equipo la práctica con coherencia, los factores fundamentales para el progreso final.

Como se comenta en Eurydice, un aspecto fundamental para la enseñanza de la lectura es que el profesor sea capaz de adoptar el papel de la investigación-acción frente a las dificultades en lectura. Por ello, necesita recibir una formación inicial adecuada que le proporcione una base sólida sobre investigación y metodología educativas. En concreto, el adecuar el desarrollo del conocimiento de base teórica con la práctica parece ser muy útil para desmontar cualquier creencia anterior que no se corresponda con una docencia eficaz de la lectura, tales como el atribuir dificultades de lectura únicamente al origen de un contexto familiar marginal. La formación continua también tiene un papel importantísimo a la hora de ayudar al profesor a desempeñar su rol con un enfoque reflexivo y de investigación-acción. A pesar de lo anterior, los modelos de formación continua actuales y mejores a largo plazo, como la realización de investigaciones o la elaboración de redes, son menos usados que los cursos o talleres cortos aislados. Las medidas que los diferentes países adoptan para promover la asistencia a la formación continua pueden tener influencia en los índices de participación de las diferentes modalidades de la misma.

Por último recordar, que ya en las últimas décadas venimos asistiendo a cambios drásticos en cuanto a la cantidad de cosas que llegamos a saber mediante la lectura es bastante menor que en el pasado. Estamos, además, en un proceso de transformación de los hábitos de lectura como nos recuerda Gómez-Soto (2002). Algo que es global a nuestro mundo globalizado donde

predomina la civilización de la imagen e Internet. Como argumenta Gil Calvo (2001), asistimos a una nueva forma de leer donde el tiempo de la lectura pierde importancia cultural y social., Pareciera que estamos yendo desde el “relato” hacia la “red”, donde esta última es la protagonista con la oralidad (Gómez-Soto, 2002).

Hoy en nuestra sociedad actual, la lectura no es un acción normalizada, porque no es entendida y aceptada como un “derecho del ciudadano” de primera necesidad y puesto no ocupa un lugar lo suficientemente importante en el tiempo libre de los ciudadanos; por ejemplo en lo que se refiere a los niños y adolescentes: en un estudio publicado en 2004, se dice que, en el orden de preferencia de las actividades del tiempo libre, la lectura se sitúa en penúltimo lugar, sólo delante de la respuesta “no hacer nada” (Marchamalo, 2004).

Concretamente, en una encuesta de la Fundación Bertelsmann<sup>9</sup> del año 2011 indicaba, que el 55% de los escolares de entre 6 y 12 años afirmaba que le gusta leer, mientras que en los de entre 12 y 16 años esa cifra bajaba al 8%. En ello influyen varias causas, algunas de ellas ajenas al ámbito de influencia escolar: culturales (hábitos de ocio alternativo), o cognitivos (dificultades de comprensión o esfuerzo excesivo que supone el ejercicio lector); otros motivos son educacionales (falta de atención a la lectura comprensiva o no diferenciación clara entre lectura obligatoria y voluntaria).

En cualquier caso, ya sea en España o Europa es muy necesario reorientar la enseñanza de la lectura tanto en la Educación Primaria como Secundaria, revisar sus metodologías, donde parecen de más eficiencia los modelos explícitos que los implícitos como vimos. Puesto que la comprensión lectora no es un acto que surja manera natural, se requiere la intervención. Por ello, hay que apostar por la enseñanza sistemática de las destrezas que intervienen en esa comprensión y que nos aseguraran la implementación de la comprensión lectora a nivel general. Por desgracia, la escuela ha apartado esta tradición en relación a la lectura.

## BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fundación BERTELSMANN (en línea). Disponible en: <http://www.fundacionbertelsmann.org/cps/rde/xchg/fundacion/> [Consultado el 13 de Enero de 2013].

Gil Calvo, E. (2001): El destino lector. En: VV. AA.: LA EDUCACIÓN LECTORA. pp. 13-26. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

<sup>9</sup> La Fundación Bertelsmann es una entidad operativa fundada en 1995 por Reinhard Mohn que concibe y pone en marcha proyectos propios destinados a contribuir al cambio social mediante el desarrollo de propuestas innovadoras de carácter experimental.

Gómez-Villalva, E. y Núñez Delgado, M. <sup>a</sup> P. (2007): La enseñanza de la lectura en el aula. En: TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, 44: pp. 19-33. Barcelona. Graó.

Gómez-Soto, I (2002). Los hábitos lectores. En: Millán J. A. (Coord.): LA LECTURA EN ESPAÑA. INFORME 2002. pp. 95-120. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.

Guszk, R. J. (1967). Teaching Questioning and Reading. En: THE READING TEACHING, VOL 21. pp. 227-34

Martín, E. y Moreno, A. (2007). Competencia para aprender a aprende. Madrid: Alianza Editorial.

Informe PISA (en línea). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm> [consultado el 10 de Enero de 2013].

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.

Red EURYDICE (en línea). Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) [consultado el 15 de Mayo de 2012].

Marchamalo, J. (2004). El mapa del tesoro. En: VV. AA.: ANUARIO SOBRE EL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL. Madrid. SM.

Scardamalia, M, y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. INFANCIA Y APRENDIZAJE 58, 43-64.

The National Reading Panel (NRP) (en línea). Disponible en: <http://www.nationalreadingpanel.org/> [consultado el 22 de Abril de 2012].

