

## LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL AULA

**Elena Gómez-Villalba Ballesteros**

**M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado**

Publicado en 2007 en la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44: pp. 19-33. Editorial Graó (Barcelona). ISSN:1133-9829.

### RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer, en primer lugar, una visión global de la forma en que se trabaja la lectura en las aulas de la educación obligatoria para poner de manifiesto que, pese a los avances producidos en la investigación sobre el proceso lector, aquéllas siguen bastante apegadas a las prácticas tradicionales. Sin embargo, el objetivo fundamental de las autoras es proponer vías de indagación e innovación que permitan abordar los déficits que el alumnado presenta en este aspecto y que tan graves repercusiones tienen en todos los ámbitos.

**PALABRAS CLAVE:** *Lectura, comprensión lectora, animación a la lectura, enseñanza de la lectura.*

### Concepto de lectura

En los últimos años, y como consecuencia de las aportaciones de diversas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva o la sociolingüística, han ido apareciendo modelos teóricos y datos procedentes de la investigación que han modificado sustancialmente los planteamientos metodológicos de la enseñanza de la lengua, así como las concepciones de la lectura. Las definiciones del proceso lector han cambiado y los objetivos para la enseñanza de la lectura, también.

En la década de los sesenta se pensaba que el éxito en la comprensión lectora dependía de los procesos de decodificación: si los alumnos eran capaces de identificar las palabras del texto, la comprensión estaría asegurada. Ésta era considerada como el producto resultante de la capacidad de recordar palabras y responder a determinadas cuestiones. Se comprobaba, no obstante, que las habilidades de decodificación no eran suficientes. Entonces se desplazó la atención al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Éstas respondían, sobre todo, a la comprensión lectora literal, en detrimento de la comprensión interpretativa y de la crítica. No se cultivaban ni la inferencia ni el análisis crítico del texto, como ya comprobó Guszak en 1967. Más adelante se elaboran taxonomías, cuya práctica consistió más en evaluar la comprensión lectora que su enseñanza. Poco a poco la

comprensión lectora se fue concretando en actividades de tres tipos: literal, interpretativa o inferencial y crítica.

Entender hoy adecuadamente la comprensión lectora exige tener en cuenta muchos procesos, como la identificación de letras, la conversión de letras en sonidos y el reconocimiento de palabras y la sintaxis. Incluye, además, el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos, y la memorización de los mismos para utilizarlos después. Estas últimas operaciones exigen procesos superiores como razonar, inferir. A partir de la década de los noventa del pasado siglo se han producido importantes avances en la comprensión de cómo lectores de diferentes niveles de habilidad comprenden, almacenan y recuperan la información del texto. Hoy se piensa que la comprensión de un texto puede significar desde la identificación y recuerdo del mismo hasta su valoración crítica, pasando por la inferencia en sus variadas posibilidades. Cualquiera que sea la significación, es necesario que el lector construya una representación mental del texto en la que sus diversos elementos se relacionan entre sí, lo que requiere una adecuada capacidad atencional y una autoexigencia de comprensión (Gómez Villalba y otros, 2000).

### **La lectura como elemento curricular**

La lectura, como materia instrumental, ha constituido uno de los ejes del sistema educativo de nuestro país desde la Ley General de Educación de 1970, cuyo texto insiste en la comprensión, en la velocidad lectora y, a partir del tercer curso, en el hábito de lectura como medio de aprendizaje, desde la perspectiva de que la lectura debe ser el eje sobre el que gire la enseñanza de la literatura.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) insiste en potenciar el uso de la lectura y la escritura por medio de la creación, recreación e interacción rica y estimulante de diversos textos para que, a partir del gusto por la lectura, se vaya generando el gusto por la escritura, considerando básicas dos posibilidades de la lectura: como instrumento para la formación del individuo y para la aproximación a la realidad del mundo circundante. Se pretende que deje de ser una tarea estrictamente escolar y pase a ser un medio de comunicación.

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) formula entre sus objetivos para la Educación Primaria *conocer y usar adecuadamente la lengua castellana (...) en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura* y para Educación Secundaria, además de *comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito (...) textos y mensajes complejos*, el alumno debe *iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2005 apuesta por actuar ante las elevadas cifras de fracaso escolar en nuestro país, para lo cual se prevén *programas de refuerzo de las capacidades básicas*, entre ellas, lógicamente, la lectura. En la Educación Primaria uno de los principios pedagógicos de la etapa señala que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita se trabajarán en todas las áreas curriculares. En el caso de la Educación Secundaria se recoge el mismo criterio que en Primaria, al cual se añade otro principio que recomienda especial atención a las competencias básicas, a la expresión oral y escrita, junto con la prescripción de dedicar tiempo a la lectura en todas las áreas a fin de promover el hábito lector.

### **Métodos de enseñanza**

La enseñanza de la lectoescritura ha producido abundantes controversias, sobre todo en el inicio de su aprendizaje formal. En nuestro ámbito la polémica entre los métodos analíticos y sintéticos ha sido intensa, aunque, dada la transparencia fonética de nuestra lengua, cada vez son menos los partidarios de los métodos globales. La falta de acuerdo, no obstante, sigue vigente en otros países, como Estados Unidos. Actualmente son numerosas las publicaciones a favor de un enfoque equilibrado entre ambos métodos.

En cuanto a la comprensión lectora, la discusión se plantea entre los partidarios de la enseñanza implícita, no reflexiva, y los de la enseñanza explícita, que supone una operación más consciente y funcional. Ambas se apoyan en principios psicológicos cognitivistas y conductistas, respectivamente. Los paradigmas implícitos han introducido un importante cambio de orientación en la enseñanza. Muy relacionados con ellos, la teoría constructivista del aprendizaje y los enfoques holísticos e integrados también han ocasionado cambios en las aulas. En su formulación más radical, algunos de los partidarios de estos nuevos enfoques han llegado a afirmar que así como aprendemos a hablar sin que nadie nos enseñe, también podemos aprender la lengua escrita intuitivamente; es preciso desterrar los programas analíticos, que ignoran cómo aprenden los niños. Para ellos la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del que el lector construye el significado; frente a los que consideran que la competencia literaria se basa en unas habilidades que se pueden adquirir por medio de ciertas estrategias de comprensión, que guíen a los alumnos y les hagan conscientes de cómo están comprendiendo cuando intentan leer y escribir.

En este punto es de especial relevancia *The National Reading Panel (NRP)*, presentado en Norteamérica en 2000 y surgido en 1998 tras los preocupantes resultados del Test Nacional que sigue el aprendizaje de los niños, hechos públicos en 1994 y 1996 por The National Assessment of Educational Progress. La tarea principal

del NRP radicó en analizar la situación de las investigaciones sobre lectura y evaluar la efectividad de los distintos enfoques para enseñar a leer. Aunque trabajaron sobre diversas cuestiones, nosotros nos centraremos en la comprensión lectora, para cuyo concepto se basan en la idea de Durkin (cit. en NRP) de que es un proceso cognitivo que integra complejas habilidades y que no puede entenderse sin examinar el papel crítico del aprendizaje y la instrucción del vocabulario. Para facilitar ese complejo proceso es fundamental la preparación de los profesores. Desde esta perspectiva los componentes del equipo organizaron su análisis de la comprensión lectora en tres áreas: la enseñanza del vocabulario, la de la comprensión, y la preparación del profesor y la enseñanza de estrategias de comprensión.

Con respecto al vocabulario, el NRP lo considera un pilar importante del desarrollo de procesos de comprensión, porque, aunque esté ligado a palabras individuales, frente a la comprensión, ligada a unidades más grandes, para llegar a éstas se requiere el procesamiento de las palabras. Ello obliga a un replanteamiento de su enseñanza-aprendizaje en el currículum. Sugiere un modelo mixto en el que se combine la enseñanza implícita o intuitiva, exponiendo al alumno a variados contextos de lenguaje oral y escrito, con la necesidad de incorporar la enseñanza directa o explícita por medio de actividades progresivamente estructuradas pues, según los estudios analizados, es altamente efectiva.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, el NRP parte de una concepción de la misma en la que el texto se concibe como una estructura potencial que ha de ser concretada por el lector, del que se requiere una actitud activa como negociador de significados. El texto se actualiza, adquiere sentido, mediante el acto de comprensión, pero ésta depende tanto del papel activo del lector –en cuanto al reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con su conocimiento previo, que permite que construya significados del texto, forme representaciones de esos significados, esenciales para la memoria y para el uso de lo que se lee y se comprende–, como de su propósito de lectura.

Debido a la abundancia de recursos cognitivos y a la complejidad que implican, es poco probable que los alumnos accedan a ellos de manera espontánea o indirecta. Por lo que una de las conclusiones a las que llega el NRP es que la comprensión de un texto puede ser mejorada al enseñar a los alumnos a usar estrategias cognitivas específicas o a razonar estratégicamente cuando se encuentran con barreras de comprensión para conseguir una lectura competente y autorregulada. Es decir, basándose en datos empíricos, el NRP apoya la enseñanza explícita de dichas estrategias, que pueden conducir a una mejora en la comprensión del texto y en el uso de la información para conseguir lectores autónomos e independientes, considerando

al profesor como el agente que demuestra o guía al lector en la adquisición y uso de esas estrategias. Entre las revisadas figuran la conciencia metacognitiva, el aprendizaje cooperativo, la escucha activa, el uso de ordenadores gráficos, la representación mental o construcción de imágenes visuales para representar un texto mientras se lee, la enseñanza mnemotécnica, el uso del conocimiento previo, la generación de preguntas o la preparación del profesor en las técnicas de lectura estratégica y en un enfoque colaborativo transaccional para leer textos informativos (método directo y transaccional), además de para tomar decisiones y explicar los procesos mentales asociados con las habilidades lectoras como estrategias.

A pesar de que los estudios seleccionados demuestran la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias en el desarrollo de la comprensión, existe poca evidencia de que realmente se enseñe a los alumnos a autorregular tales procesos. Pues, si bien a los estudiantes se les brindan oportunidades para practicar algunas estrategias de comprensión, no se les enseñan éstas en sí mismas ni el valor de su aplicación.

Resumiendo, con respecto a las bases científicas de la enseñanza de la comprensión del texto, el NRP, que no niega la posibilidad del desarrollo de la comprensión lectora a partir de niveles implícitos o incidentales, sin embargo destaca los modelos de carácter explícito o sistemático que procuran el desarrollo de estrategias cognitivas que no solamente mejoren la comprensión lectora sino que, a su vez, promuevan la metacognición, el pensamiento estratégico y el aprendizaje independiente. Subraya lo siguiente:

- La enseñanza explícita de la comprensión puede motivar y enseñar al alumno a aprender a usar las estrategias que lo beneficien como lector.
- La enseñanza de una o múltiples estrategias involucra activamente a los lectores, que se motivan a leer más textos.
- La enseñanza de estrategias múltiples es lo suficientemente flexible como para que sean usadas cuando se enseñan y proporcionan una base natural para que profesores y lectores interactúen sobre los textos.
- Hay que pasar del laboratorio al aula, mediante la preparación de los maestros.

Por lo tanto, podemos concluir que no sólo es posible generar una enseñanza explícita de la comprensión lectora sino que, además, es necesaria para que los lectores aprendan a interactuar con el texto de modo efectivo y natural.

En una investigación realizada hace unos años (Gómez-Villalba y otros, op. cit.) intentamos valorar el desarrollo de las capacidades (lectura, composición escrita, vocabulario, gramática y ortografía) de 255 alumnos, pertenecientes a centros públicos y concertados, al finalizar la Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y

Literatura, con el objetivo de aportar datos empíricos para la validación del modelo de capacidades de los planteamientos curriculares de la LOGSE.

El aprendizaje del vocabulario de una manera sistemática, entendido como el desarrollo de los posibles campos que pueden conformar el contenido del léxico y la utilización de modelos de enriquecimiento que permitan ser utilizados por los alumnos de manera autónoma, no parece formar parte de los objetivos prioritarios en materia lingüística de los centros analizados. No sólo se pudo observar esto en los resultados obtenidos en la prueba específica, superada en su totalidad sólo por un 21% de la muestra, sino que la pobreza léxica fue también patente en las pruebas de composición escrita, con frecuentes incorrecciones en el vocabulario de uso común, que, por otra parte, era el único que los alumnos estudiados empleaban.

En cuanto al aprendizaje de la lectura, comprobamos que permanecían en la escuela los hábitos tradicionales y se prestaba escasa consideración a aspectos relevantes de la misma. Se trabaja la comprensión literal (un 82% supera la prueba), pero los resultados no son buenos en comprensión crítica (un 24% tiene éxito) y muy pobres en la interpretación de los textos (sólo un 5% alcanza el criterio), lo cual nos hace pensar que la escuela y los materiales curriculares al uso (Gómez-Villalba y cols. 2000 b) promueven la comprensión lectora literal en detrimento de otros aspectos muy importantes de la lectura que no se han logrado incorporar a la práctica. Por otra parte, nuestros datos parecían confirmar el mediocre rendimiento obtenido por los alumnos de Educación Primaria en las sucesivas evaluaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad (INCE, 1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2005).

Por lo que toca a la Educación Secundaria, un estudio realizado por las autoras de este artículo en 2002 (en prensa) sobre una muestra de 128 alumnos que terminaban segundo de ESO, en el que se pasó una prueba de comprensión lectora sobre un texto narrativo estructurada en tres grupos de ítems –comprensión literal, interpretativa y crítica– arrojó resultados inquietantes.

En comprensión literal los resultados son bastante buenos: la media de aciertos en comprensión literal es de 8,7 preguntas sobre 10; solamente el 16% de la muestra no supera el criterio del 75% de respuestas correctas que se había fijado como mínimo para considerar la prueba superada. En la comprensión interpretativa el porcentaje de respuestas correctas disminuye considerablemente: en total son 28 alumnos (al menos del 22%) los que superan el criterio del 75% en la lectura interpretativa. Los resultados de la comprensión crítica están en la misma franja, pues superan el 75% de respuestas correctas solo el 32% de los sujetos.

Los resultados globales de la prueba de comprensión son bastante descorazonadores. Únicamente 38 alumnos (no llega al 30%) superan la prueba

aplicando el criterio del 75% y eso gracias a que los resultados de la comprensión literal son bastante buenos y contribuyen a elevar la media.

De forma paralela, y como parte de la misma investigación, en esas fechas se envió al profesorado de distintos institutos un cuestionario que quería recoger información sobre diversos aspectos relacionados con el tratamiento de la lectura y la literatura en esta etapa educativa (M.P. Núñez, 2005). Fue respondido por 103 sujetos.

A fin de concretar algunos de los problemas que suelen presentar los alumnos en relación con la lectura, en el ítem número 10 se ofrecía un listado de diez posibles motivos de entre los que los profesores tenían que marcar un máximo de cinco. Los resultados, expresados en porcentajes y ordenados de mayor a menor, fueron éstos: los alumnos no tienen hábito lector (18%), no muestran interés por la lectura (16%), no saben interpretar el texto (12%), no saben formarse una opinión crítica sobre lo que leen (11%), cometen errores de lectura (11%), no comprenden el sentido literal del texto (10%), no saben entonar adecuadamente (9%), no saben leer los signos de puntuación (5%), comprenden el contenido global de los textos, pero no informaciones específicas (4%).

Con respecto a las causas fundamentales de estos problemas que presenta el alumnado en relación con la lectura, la primera causa señalada es la falta de interés, curiosidad o motivación por la lectura, que alcanza un 43%; seguida por la falta de hábito lector (24%) y por la deficiente competencia lingüística del alumnado (23%). Con un 5% se sitúan los fallos del sistema educativo y algunas cuestiones relacionadas con la metodología utilizada para trabajar la lectura en el aula.

Aunque el NRP no llegó a elaborar un documento que especificara las distintas formas de instruir al lector en el uso de las estrategias ni precisó las que convenía enseñar según la edad, el contexto educativo o social o el desarrollo cognitivo, han sido numerosas las investigaciones posteriores sobre los distintos aspectos planteados en el mismo. Hoy se considera que es necesario desarrollar una serie de estrategias para conseguir la comprensión lectora, relativas al texto y al lector, antes, durante y después de la lectura. Las primeras, conducentes a establecer el objetivo de la lectura y a activar los conocimientos previos o a facilitar la información pertinente acerca del tema y del vocabulario. Las segundas supondrían la emisión y verificación de hipótesis para desarrollar estrategias de recuerdo inmediato y atención sostenida. Las terceras se refieren a las preguntas que se puedan formular para motivar la comprensión literal, inferencial y crítica, que puedan facilitar conocimientos sobre la estructura del texto, así como sobre la selección y organización de la información relevante en los textos apropiados y todo aquello que facilite la metacompreensión (Romero y González, 2001).

## La animación a la lectura

Como hemos visto más arriba, permitir a los alumnos descubrir las posibilidades que ofrecen lectura y escritura como *f fuente de placer y de fantasía* y desarrollar el hábito de lectura han sido objetivos recurrentes de las sucesivas leyes de educación que han regido nuestro sistema educativo. Surgen así una serie de actividades en torno a lo que se conoce como “animación a la lectura”, que, en principio, se propone fomentar el hábito lector, no la adquisición de la competencia lectora, objetivo del aprendizaje lector, indispensable, por otra parte, para conseguir una actitud positiva ante los libros, que propiciaría, a su vez, el gusto por la lectura y por la literatura. Una cosa es la competencia lectora y otra distinta, la formación del lector literario; la consecución de la primera no implica necesariamente la segunda, pero no cabe duda de que están íntimamente relacionadas. El actual entendimiento de la lectura requiere que el lector construya el significado basado en la interacción con el texto. En el mejor de los casos los alumnos saben cómo hacer una lectura básica, pero fallan a la hora de aplicar un pensamiento de nivel superior y una habilidad analítica; necesitan aprender a pensar acerca de lo que están leyendo, integrarlo en lo que ya saben, compararlo con otras situaciones y evaluarlo en términos de nivel estético y ético, con la ayuda de un profesor *influyente*, según la terminología de Ruddell (1992).

Con la animación a la lectura se pretende un acercamiento progresivo al libro y a la lectura por medio de una actividad lectora plena, valiéndose actividades y estrategias que animen, interesen, diviertan y ayuden, a la vez, a profundizar en la lectura. Para que fomenten el hábito lector las actividades deben ser continuadas, pues aunque la animación debe tener un carácter eminentemente lúdico, se le podría aplicar lo que comenta Senabre (1989) acerca de la educación literaria, que es inseparable de la lectura constante, del esfuerzo por ahondar en los textos; no puede consistir en una información acerca de una actividad prestigiosa, sino en la educación continua de la sensibilidad, en una progresiva ampliación del horizonte mental de los niños y jóvenes y de su capacidad para asimilar ideas y sentimientos ajenos que enriquecerán su propia visión del mundo y del ser humano. De manera que en la animación a la lectura no se trata de acciones aisladas que podrían favorecer un acercamiento al objeto libro, sino de un proceso educativo que pretende conseguir la capacitación para interiorizar lo leído, ejercitar el pensamiento, la imaginación, el sentido crítico, a la vez que se va trabajando la sensibilización ante el texto escrito.

Hemos hablado del modelo implícito y explícito en la enseñanza de la comprensión lectora. Precisamente, el primero de ellos vendría a coincidir con la lectura recreativa cuando, a través de la animación, constituyera el único medio utilizado para el aprendizaje de habilidades de comprensión. Es más, cabría pensar, y

de hecho hay quien lo afirma, incluso, sin datos empíricos, que una lectura recreativa prolongada promueve habilidades lingüísticas por encima de las que se desarrollan como consecuencia de las actividades de enseñanza de la lengua que ordinariamente tienen lugar en la escuela.

Los prometedores resultados conseguidos en una investigación anterior realizada con alumnas adolescentes en la que nos propusimos, entre otros objetivos, apresar la posible influencia de una actividad lectora placentera continuada en la expresión escrita de las mismas (Gómez-Villalba, E., Pérez González, J., y Maldonado, 1994), constituyeron la motivación de un trabajo posterior, ya que encontramos entonces que existían diferencias significativas, a favor de las alumnas del grupo experimental, en ortografía, morfosintaxis, producción de ideas y creatividad de la expresión escrita, lo que permitía pensar que la intervención en estimulación de la lectura había producido mejoras de la expresión escrita, aunque no provocara por sí mismo una expresión de calidad.

Consideramos, por otra parte, que, en caso de repetirse los resultados obtenidos con alumnos de los ciclos segundo y tercero de Educación Primaria, no sólo se conseguiría desarrollar el hábito lector, sino que se probaría la hipótesis de que la lectura recreativa, según los planteamientos curriculares de la LOGSE, además de sus efectos específicos (el disfrute estético, el aumento de la sensibilidad...), produce mejoras en otros componentes del currículum lingüístico, tales como el vocabulario, la expresión escrita, la ortografía o la sintaxis (Decreto 105/1992).

Así pues, desarrollamos un programa de animación a la lectura con una muestra compuesta por 192 alumnos del Ciclo II y por 184 del Ciclo III, pertenecientes a centros públicos y concertados. La intervención se desarrolló durante dos cursos académicos, o sea, se produjo en los mismos alumnos a lo largo de todo el ciclo, alumnos que, por lo demás, siguieron el desarrollo ordinario de los programas curriculares de sus clases.

Los objetivos fueron, por una parte, conseguir una actividad lectora continuada y voluntaria con una progresiva profundización en la lectura de textos literarios y, por otra, aportar datos empíricos sobre la influencia de esa actividad lectora en el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas, concretamente nos ceñimos a la dimensión comunicativa en el plano escrito (comprensión lectora, composición escrita, ortografía) y al vocabulario.

Según los resultados obtenidos, conseguimos una media alta de lectura (71.8% en el Ciclo II y 76.3% en el Ciclo III), teniendo en cuenta lo prolongado de la experiencia, las carencias detectadas en numerosos alumnos, no sólo en comprensión lectora sino en la propia mecánica de la lectura, y los niveles medios de lectura de la población infantil. Detectamos que un alto porcentaje de alumnos, por ejemplo, en el Ciclo III un 80.9% del grupo experimental y un 73% del grupo de control conocían la biblioteca de su escuela y un 33.8% y un 41.6%, respectivamente, conocía la de su barrio, aunque no acudían a

ella con frecuencia, lo que nos hace pensar que no existían en ellas actividades programadas con regularidad.

En cuanto a los efectos de la actividad lectora recreativa continuada en las habilidades lingüísticas estudiadas, no hallamos resultados significativos del grupo experimental en ninguna de ellas, aunque sí obtuvimos algunos datos prometedores en comprensión interpretativa, crítica y vocabulario, pero de forma muy aislada y que precisarían ser objeto de profundización en su estudio (Pérez González y Gómez-Villalba, 2003).

### **Índices de lectura**

La enseñanza obligatoria impuso como objetivo principal en nuestro país la alfabetización. A pesar de haber conseguido una masiva escolarización, fracasó el objetivo en cuanto al aprendizaje lector según los sucesivos informes publicados desde 1996. Sin embargo, según los datos recogidos por Barrena (2001) y según el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*, realizado trimestralmente para analizar el comportamiento de los ciudadanos españoles mayores de 14 años en materia de lectura y otros hábitos culturales, desde el año 2000 hasta el último publicado, correspondiente al segundo trimestre de 2006, se han producido avances significativos en los hábitos lectores de la sociedad española en los últimos veinte años, concretamente en el ámbito del libro y en la afición lectora, aunque nos falta mucho camino para alcanzar tasas de lectura verdaderamente satisfactorias.

Este progreso en los índices de lectura se debió, en parte, a las campañas de animación promovidas por instituciones privadas y por las editoriales desde comienzos de los años ochenta, guiadas estas últimas por una legítima expansión comercial y que han provocado una larga discusión acerca de la calidad y solidez de los gustos lectores. En cuanto a las administraciones públicas, poco se preocuparon por el tema hasta hace poco tiempo –7 de mayo de 2001- en que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó el Plan de Fomento de la Lectura, que surgió en principio para ser desarrollado en todo el territorio español durante el periodo 2001-2004, a imitación de las campañas promovidas en el Reino Unido para superar la deficiente situación en lectura y en educación, según el informe de la OCDE (1997), y potenciadas, sobre todo, por la puesta en marcha del *National Year of Reading* en 1998, descritas por Thebridge (2001), para aumentar la capacidad lectora y el gusto por la lectura de la población.

El objetivo básico del Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004 fue potenciar los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, a través de la mejora de las bibliotecas públicas y escolares, el fortalecimiento de las campañas de comunicación, promoción y dinamización de la lectura y la colaboración con las

actividades realizadas por fundaciones e instituciones vinculadas al sector del libro, como el Programa SOL, llevado a cabo por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Asimismo, mantiene un carácter abierto a la incorporación de nuevas iniciativas y a la colaboración con otras administraciones públicas, instituciones públicas o privadas y medios de comunicación. Poco a poco se fueron añadiendo sucesivos Planes de Fomento de la Lectura en distintas Comunidades Autónomas que surgen de una realidad comparable: los bajos índices de lectura de nuestro país, en relación con otras regiones europeas. Nuestros resultados no son satisfactorios, según se desprende de los estudios comparativos existentes. En el primer informe publicado sobre el estudio internacional de lectura, llevado a cabo al final del curso 1990-91 en 9073 colegios de 31 países, dirigido por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), cuyo objetivo era conocer la capacidad de los escolares para leer y comprender textos expositivos, narrativos y documentales en dos grupos de población: de 9-10 años (A) y de 14-15 años (B), correspondientes a los cursos 4.º y 8.º de EGB, España ocupa un puesto intermedio con el grupo A –entre el 13 y el 16–, pero en el grupo B su posición desciende a los últimos lugares –entre el 22 y el 25–, quedando por debajo sólo países como Trinidad y Tobago, Filipinas, Venezuela, Nigeria, Zimbabue y Botsuana (Elley, 1992). Dicho estudio sirvió de base al *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Proyecto PIRLS)*. Con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura en todo el mundo, la IEA decide incluir la competencia lectora como elemento primordial en su ciclo regular de estudios. La prueba se aplica cada cinco años (2001, 2006) a alumnos de 4.º curso de Educación Primaria, actualizándose los marcos teóricos, las especificaciones y los instrumentos para evaluar. Los resultados de nuestros alumnos hasta el momento no han mejorado.

La OCDE publicó en 1997 un informe en el que se encuentran numerosos datos sobre la situación de la comprensión lectora y los hábitos de lectura en doce países miembros de la Organización. Aunque en aquella ocasión España no participó en el estudio, sí que tomó parte en el llevado a cabo por la misma Organización en el año 2000, en el que se hizo hincapié en la evaluación lectora en treinta y dos países, cuyos resultados aparecieron en el denominado *Informe PISA (2001)*. Según este informe, los jóvenes españoles quedan por debajo de la zona media en lectura y comprensión de lo escrito, además de en otras materias, como cultura matemática (2003) y conocimientos científicos (2006). El estudio evalúa en un 18% el total de estudiantes con deficiencias significativas en cuanto a comprensión de lo escrito; España, con el 16% se aproxima mucho a esa media, que refleja la minoría de alumnos que llegan al fin de la escolaridad obligatoria sin haber adquirido las competencias elementales en lectura.

El informe anual de la OCDE, *Panorama de la Educación, 2006*, referido al curso 2003-04, confirma los datos de informes anteriores. España es el cuarto país del mundo desarrollado (26 países en total) con más fracaso escolar en la educación secundaria superior (Bachillerato y ciclos formativos de grado medio).

Precisamente las dos últimas regulaciones de nuestro sistema educativo, la LOCE y la LOE, insisten en la necesidad de mejorar la calidad de nuestro sistema educativo centrando su interés en el desarrollo de las competencias básicas entre las que la lectura ocupa un lugar destacado.

### **Consideraciones finales**

No debemos olvidar que la lectura no es una actividad natural. A pesar de que todavía hay quien afirma (Gasol y Aránega, 2000) que la lectura sigue siendo en la sociedad tecnológica la principal fuente de acceso a la información y uno de los medios más importantes de acceso al saber, existen voces muy cualificadas que no opinan lo mismo, como Simone (2000), que demuestra cómo se van produciendo cambios importantes en la formación del conocimiento que distribuye en fases. En los últimos quince o veinte años del siglo XX asistimos a lo que él llama tercera fase marcada por un drástico cambio cuantitativo, en cuanto que la cantidad de cosas que sabemos por la lectura es mucho menor que hace treinta años.

Nos encontramos, además, en un proceso de transformación de los hábitos de lectura en este cambio de milenio (Gómez Soto, 2001). Hay que reconocer que la recuperación/implantación de hábitos de concentración y de abstracción exigidos por la lectura es algo que desborda a la escuela. Se trata de un problema generalizado en nuestro entorno cultural y que tiene que ver con la hegemonía de la civilización icónica en que vivimos. A juicio de Gil Calvo (2001) estamos asistiendo a la *desinstitucionalización de la lectura*, en el sentido de deshabitualización, de que se está produciendo una nueva forma de leer; al tiempo que la lectura pierde relevancia cultural e intelectual como práctica social (Gómez Soto, 2002), parece que estamos transitando de la *lógica del relato* a la *lógica de la red*, donde la red es la conversación, la oralidad. Habremos de impulsar, pues, una lectura que sea capaz de generar relaciones horizontales, de imitar la conversación oral, abierta a todas las voces, donde todas tengan derecho a hablar y a escuchar.

De cualquier forma, se hace necesario reorientar la didáctica de la lectura en la Educación Primaria y Secundaria, revisar los supuestos metodológicos que se utilizan en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, en los que parecen de mayor eficacia los modelos explícitos que los implícitos. La comprensión lectora no es un fenómeno que se genere de manera espontánea, requiere la intervención didáctica. Por esta razón, una propuesta que apueste por una enseñanza sistemática de las habilidades que

intervienen en la comprensión garantizaría la mejora de la comprensión lectora global, trascendiendo el texto escrito a cualquier manifestación cultural susceptible de ser leída. La escuela ha abandonado una de sus mejores tradiciones intelectuales: la enseñanza sistemática y continuada de la lectura. Difícilmente puede acometerse un programa de estimulación lectora cuando las habilidades de comprensión no están desarrolladas, a pesar de que aquéllos parecen incrementar de manera importante la tasa de lectura en los alumnos.

Un criterio básico para validar un sistema educativo es su eficacia en el desarrollo de las habilidades que facilitan la vida de los ciudadanos en la sociedad y amplían sus posibilidades personales de promoción y desarrollo personal, por lo que son necesarios trabajos más amplios, realizados de manera objetiva y científica. En nuestro caso, el mercado europeo de trabajo está planteando unas exigencias a las que debe responder la escuela desarrollando habilidades muy concretas que deben convertirse en orientación permanente del profesorado.

Es necesaria, por otra parte, la revisión de la formación del profesorado, de manera que los logros conseguidos a través de la investigación puedan ser aplicados en la escuela. Las evidencias empíricas constituyen un soporte teórico cuya transposición didáctica debe concretarse en una práctica docente planeada, sistemática y con resultados positivos en el desempeño tanto académico como social del estudiante, siendo éste el eje central de cualquier proceso de enseñanza. La Administración está haciendo un importante esfuerzo que no se corresponde con los resultados obtenidos. Serían aconsejables programas de formación del profesorado dirigidos a mejorar el rendimiento escolar en habilidades muy concretas, con certificaciones de aprovechamiento más que de asistencia.

Sería, por último, recomendable la revisión de los criterios para asignar horarios a las distintas áreas curriculares, especialmente al Área que nos compete, dada su importancia. Es una queja generalizada en el profesorado la falta de tiempo para desarrollar adecuadamente esta área del currículo. Habría que estudiar el sistema de agrupamiento de los alumnos ya que parece que la agrupación flexible podría mejorar los rendimientos lingüísticos.

### **Referencias bibliográficas**

- BARRENA, P. (2001): Quién lee, cómo lee: análisis de datos, en AA. VV. *La educación literaria*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, pp. 47-56.
- ELLEY, W.B. (1992): *How in the world do student read?*. Hamburg, IEA.
- GASOL TRULLOS, A. y ARÁNEGA, M. (2000): *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona, edebé.
- GIL CALVO, E. (2001): El destino lector, en AA. VV.: *La educación lectora*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- GÓMEZ SOTO, I. (2001): Tránsitos de la lectura en tiempos de incertidumbre, en *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI*. Simposio Internacional Iberoamericano sobre Literatura Infantil y Lectura, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GÓMEZ SOTO, I. (2002): Los hábitos lectores, en MILLÁN, J.A. (coord.): *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GÓMEZ-VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J. y MALDONADO, J.A. (1994): Animación a la lectura y composición escrita, *Actas del III congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*: 193-199. Murcia.
- GÓMEZ-VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J., GONZÁLEZ LAS, C., HOYOS RAGEL, M.<sup>a</sup> C. y CAÑADO GÓMEZ, M.<sup>a</sup> L. (2000): *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- NÚÑEZ, M.<sup>a</sup> P. (2005): El profesorado de ESO ante la lectura. Algunos datos y reflexiones, *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Santiago de Compostela, SEDLL-Universidad de Santiago de Compostela. Tomo 2, pp.413-424.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J Y GÓMEZ- VILLALBA, E (2003), *Lectura recreativa y desarrollo de habilidades lingüística*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- ROMERO, J. F. Y GONZÁLEZ, M.<sup>a</sup> J. (2001): *Prácticas de comprensión lectora : estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza
- RUDELL, R.B. (1992): The Development of Children's Comprensión and Motivation During Storybook Discusión, en R.B. RUDELL, M. RAPP RUDELL y H. SINGER (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4<sup>th</sup> ed. IRA.
- SENABRE, R. (1989): La formación literaria, *Asterisco*, 1.
- SIMONE, R. (2000): *La tercera fase*. Madrid, Grupo Santillana de Ediciones SA..
- THEBRIDGE, S. (2001) *Reading together, working together. Guidance for booksellers, librarians and publishers on promoting books and reading*. University of Central England, Centre for Information Research.

#### **Páginas webs**

[www.nifl.gov](http://www.nifl.gov)  
[www.ince.mec.es/pub/](http://www.ince.mec.es/pub/)  
[www.federacioneditores.org](http://www.federacioneditores.org)  
[www.planlectura.es](http://www.planlectura.es)  
[www.oecd.org](http://www.oecd.org)