

Lectura y literatura en Educación Primaria

JUAN ANTONIO NÚÑEZ CORTÉS (COORDINADOR)



CEU | Ediciones

Lectura y literatura
en Educación Primaria

Lectura y literatura en Educación Primaria

Juan A. Núñez Cortés (Coordinador)



CEU | Ediciones



La Suma de Todos



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



La Suma de Todos



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
JUVENTUD Y DEPORTE

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

Gracias a la Subvención recibida por la Comunidad de Madrid por el Convenio para la financiación de las medidas de mejora de la formación de maestros.

Lectura y literatura en Educación Primaria

© 2015, de la coordinación, Juan Antonio Núñez Cortés

© 2015, Carmen Ferreira Boo, Ana Moreno-Núñez, Marta Neira Rodríguez, Juan A. Núñez Cortés, Ana Rodríguez de Agüero y Delgado, Gustavo Sánchez Canales

© 2015, de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU Ediciones

Julián Romea 18, 28003 Madrid

Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30

Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es

www.ceuediciones.es

ISBN: 978-84-16477-14-2

Depósito legal: M-26058-2015

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, s.l.

Ilustración: Children Reading. Pekka Halonen (1865-1933)

Impresión: Gráficas Vergara

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo	9
Capítulo 1. La competencia lectora como factor clave en el desarrollo de la persona.....	11
GUSTAVO SÁNCHEZ CANALES	
Capítulo 2. La lectura y la literatura en la legislación educativa española vigente	19
CARMEN FERREIRA BOO Y MARTA NEIRA RODRÍGUEZ	
1. Introducción.....	19
2. La lectura y la literatura en la LOE.....	20
3. La lectura y la literatura en la LOMCE.....	25
4. La ley de la lectura, el libro y las bibliotecas	29
5. A modo de conclusión	30
Capítulo 3. El proceso lectoescritor y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura	33
ANA MORENO-NÚÑEZ	
1. Introducción.....	33
2. Operaciones del proceso de identificación de las palabras y acceso al significado	35
3. Operaciones de comprensión lectora: de las palabras a la lectura de textos.....	42
4. Las dificultades de aprendizaje de la lectura	46
5. Implicaciones para la enseñanza de la lectura	50
Capítulo 4. La comprensión lectora y los enfoques de lectura.....	59
JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS	
1. Introducción.....	59
2. La comprensión lectora: estado de la cuestión	60
3. Los enfoques de lectura.....	61
4. Un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura.....	75
5. Conclusión.....	77
Capítulo 5. Literatura infantil y géneros literarios.....	81
ANA RODRÍGUEZ DE AGÜERO Y DELGADO	
1. La literatura y sus géneros.....	81

2. Los géneros de la literatura infantil	82
3. Una clasificación genológica de la literatura infantil.....	85
Capítulo 6. La animación a la lectura	97
CARMEN FERREIRA BOO Y MARTA NEIRA RODRÍGUEZ	
1. Definición y objetivos	97
2. La importancia del mediador.....	104
3. Estrategias, actividades y recursos	107
4. Espacios para la animación a la lectura	109
5. La animación a la lectura a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	111
6. Conclusiones	112
Capítulo 7. El plan de fomento de la lectura y la biblioteca escolar	117
JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS	
1. Introducción.....	117
2. El plan de fomento de la lectura: justificación, conceptualización y componentes.....	118
3. La biblioteca escolar	122
4. Conclusión.....	128

Prólogo

La lectura es una competencia imprescindible en todos los ámbitos de la vida y está estrechamente vinculada con tres dimensiones: la participación en la sociedad, el pensamiento crítico y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así, el desarrollo de la competencia lectora se ha convertido en una de las prioridades de los sistemas educativos, conscientes de que esta es un requisito fundamental para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. En este sentido, los centros educativos (escuelas, colegios y universidades) se han visto en la necesidad de responder a nuevas circunstancias o condicionantes como las evaluaciones nacionales e internacionales de la comprensión lectora como PIRLS y PISA, la puesta en marcha de planes de fomento de la lectura o las nuevas tecnologías y la lectura digital.

Por ello, la propuesta principal de este libro es motivar la reflexión en los estudiantes universitarios de los grados de Educación sobre la enseñanza de lectura y de la literatura en Educación Primaria. Para ello, además de presentar cuestiones teóricas, en algunos de los capítulos se proponen diferentes estrategias para el trabajo de la lectura y la literatura. Por eso, algunas de las preguntas a las que pretende responder este libro son: ¿Por qué es importante leer? ¿Qué dice la legislación actual sobre la didáctica de la lectura y la literatura? ¿En qué consiste el proceso lectoescritor y cuáles son las principales dificultades en la enseñanza de la lectura? ¿Cómo se puede trabajar la comprensión lectora? ¿Cuáles son los principales géneros en la literatura infantil? ¿Qué estrategias puedo poner en marcha para animar a leer a los estudiantes? ¿Cómo puedo dinamizar la biblioteca escolar y promover un plan lector en un centro?

Juan A. Núñez Cortés

La competencia lectora como factor clave en el desarrollo de la persona

GUSTAVO SÁNCHEZ CANALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

«Ahora digo –dijo a esta sazón don Quijote–
Que el que lee mucho y anda mucho
Ve mucho y sabe mucho».
(*Don Quijote de La Mancha II*, xxv)

El primer párrafo de la «Introducción general» de *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas* editado por Eurydice da cuenta de la importancia de la competencia lectora de una manera contundente. Por un lado, según se señala en dicho párrafo, si el individuo no adquiere esta destreza, o su adquisición es deficiente, su desarrollo como persona queda(rá) muy mermado. Por otro lado, desde un punto de vista puramente práctico, una de las terribles consecuencias de esta carencia es una dificultad añadida a la hora de su inserción social y laboral.

La palabra escrita está presente en todas partes y, por lo tanto, la lectura es una competencia fundamental cada vez más necesaria en todos los ámbitos de la vida. *Las diferentes destrezas inherentes a la lectura, incluida la lectura digital, son esenciales para el desarrollo personal y social del individuo, para participar de manera informada y activa en la sociedad y para ejercer con plenitud todos los derechos que se tienen como ciudadano. Es más, estas destrezas son esenciales para la inserción y la promoción en el mercado laboral. Las personas con unas destrezas lectoras inadecuadas tienen sus oportunidades limitadas en la sociedad actual.* La adquisición de una buena competencia lectora es un requisito básico

para responder a las exigencias sociales y económicas de la sociedad del siglo XXI (p. 7; cursivas del autor del capítulo)¹.

En el apartado «Ámbito» de la misma obra, se define la competencia lectora como «la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio» (p. 7)². Y en el primer párrafo del primer capítulo titulado «Métodos de enseñanza de la lectura», se hace hincapié, en primer lugar, en la importancia de adquirir una buena competencia para que el individuo pueda aumentar sus posibilidades de éxito en el plano académico. En segundo lugar, a través de una mejor habilidad lectora se vuelve a resaltar que al ciudadano le resultará mucho más fácil integrarse en la sociedad desde un punto de vista laboral, social y cultural.

Las habilidades lectoras que se adquieren a lo largo de la escolaridad son la base del éxito temprano y continuado de los alumnos, y de su posterior integración y participación en el mundo laboral, social y cultural. El desarrollo de unas buenas habilidades lectoras conlleva normalmente un mayor éxito educativo. A la inversa, no aprender a leer con fluidez y con un buen nivel de comprensión puede provocar dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo de nuevas destrezas (p. 31)³.

Parto de dos ideas clave («el desarrollo personal y social del individuo» y su «participación en el mundo laboral, social y cultural») recogidas en sendas citas extraídas de *La enseñanza de la lectura en Europa* de la Comisión Europea para reflexionar sobre la primera de ellas. Y, para ello, comenzaré abordando un aspecto que apenas se trata a lo largo del texto clave de Eurydice: el elemento placentero que la lectura, de hecho, conlleva.

En efecto, con demasiada frecuencia olvidamos que la lectura debe ser, primero y ante todo, una actividad placentera. Sin esta primera premisa, es muy

- 1 «The written word is present everywhere and therefore reading is a fundamental skill which is increasingly needed in almost every sphere of life. A wide range of reading skills, including digital reading, are essential for an individual's personal and social fulfillment, for taking an informed and active part in society and exercising full rights of citizenship. Furthermore, these skills are essential for entering and advancing in the labour market. Those with inadequate reading skills have their life chances limited in today's society. In essence, acquiring the ability to read well is a basic requirement for the social and economic demands of 21st century society» (Eurydice, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011, p. 7; emphasis added. Also available at <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)
- 2 «[...] reading literacy is defined as the comprehensive aptitude to understand, use and reflect on written language forms in order to achieve personal and social fulfillment» (p. 7).
- 3 «Reading literacy skills acquired through schooling provide a foundation for pupils' early and sustained success in school, and their later inclusion and participation in social, cultural and professional life. Indeed, the development of good reading skills usually leads to higher educational attainment. Conversely, failing to learn to read fluently and with good comprehension may result in difficulties in both learning and developing new skills» (p. 31).

difícil, si no imposible, que nuestra competencia lectora mejore. En *Cómo leer y por qué* (2000), Bloom, profesor de literatura de la Universidad de Yale, nos anima a la lectura. Según él, “[l]eer bien es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad, porque, al menos según mi experiencia, es el más saludable desde un punto de vista espiritual» (p. 13)⁴. Cualquiera que haya experimentado la maravillosa sensación de enfrascarse en la lectura de un libro hasta el punto de perder la noción del tiempo estará de acuerdo con la afirmación de Bloom. Ahora bien, ¿es suficiente? A mi juicio, no lo es. Parece que a esa necesaria, pero con casi total seguridad insuficiente primera premisa relativa a la lectura como una actividad placentera, habría que añadirle una segunda para que pueda convertirse en el placer «más saludable desde un punto de vista espiritual»: un método de lectura adecuado y, por tanto, eficaz. Y, para tratar de encontrarlo, vuelvo a recurrir a *Cómo leer y por qué* del Maestro de Yale, cuyo párrafo inicial dice lo siguiente:

No hay una sola manera de leer bien, aunque hay una razón primordial para que leamos. A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontraremos la sabiduría? Si uno es afortunado, tal vez se tope con un maestro que lo ayude; pero al cabo está solo y debe seguir adelante sin más meditaciones (p. 13; cursivas del autor del capítulo)⁵.

De este pasaje, quisiera comentar dos aspectos fundamentales. Por un lado, aunque nos encontremos con el hecho de que no hay una sola forma de leer (bien), parece que un motivo que nos conduce a hacerlo es la adquisición de más, y mejor(es), conocimiento(s). Bloom apunta a esta cuestión y, para ello, la plantea en clave de pregunta «¿dónde encontraremos la sabiduría?», que anticipa el título de un libro suyo que apareció casi un lustro después de *Cómo leer y por qué*. Por otro lado, Bloom señala que la lectura es una actividad que uno realiza en soledad ya que, según él, al hablar de la figura del Maestro (en adelante, léase también profesor), el factor suerte parece ser fundamental.

Entonces, si la figura del Maestro es un factor (¿casi?) decisivo, deberíamos reflexionar sobre su labor docente en general y, en particular, sobre su papel en el complejo proceso de la competencia lectora. De esta manera, quizá podamos minimizar los perversos efectos del «factor suerte» del que Harold Bloom habla en el pasaje anterior.

4 «Reading well is one of the great pleasures that solitude can afford you, because it is, at least in my experience, the most healing experience» (*How to Read and Why*, p. 19).

5 «There is no single way to read well, though there is a prime reason why we should read. Information is endlessly available to us; where shall wisdom be found? If you are fortunate, you encounter a particular teacher who can help, yet finally you are alone, going on without further meditation» (p. 19; emphasis added).

Steiner inicia su estimulante *Lecciones de los maestros* (2003 [2002]) haciendo referencia a dos cuestiones clave en el tándem enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la transmisión de conocimientos (léase, sapiencia o sabiduría) del Maestro a su(s) discípulo(s); por otro, Steiner aborda la cuestión de la autoridad y, para ello, se pregunta qué confiere la autoridad suficiente para convertir a alguien en un Maestro.

Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables —elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica—, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría —a falta de una definición más precisa y material— el *misterio* que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? (p. 11)⁶.

El propio Steiner señala algo más adelante que el «profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y mensajero» (p.13)⁷. Y en su «epílogo», se pregunta por la relación entre los Maestros (así escrito, con una «M») y sus discípulos (escrito con una «d») y dice que «[l]a necesidad de transmitir conocimientos y habilidades, el deseo de adquirirlos, son unas constantes de la condición humana. El Magisterio y el aprendizaje, la instrucción y su adquisición tienen que continuar mientras existan sociedades» (p. 169)⁸.

Llegado a este punto, conviene detenerse brevemente para reflexionar sobre dos términos que Steiner emplea reiteradamente en *Lección de los maestros*: «enseñanza»/«enseñar» y «vocación».

En cuanto al vocablo «enseñanza», cabe recordar que en español, «enseñar» (procedente del latín *in-* y *signare*, es decir «señalar hacia», y a su vez de *signum*, esto es «señal», que dio «signo» en nuestra lengua) tiene el mismo origen que «enseigner» e «insegnare», vocablos del francés e italiano, respectivamente⁹.

Por lo que se refiere a la voz «vocación» (proveniente del latín *vocatio*, *-ōnis*), según explica el *Diccionario de la Real Academia Española*, es, en su primera acepción, la «inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de religión». Por esta razón, cuando alguien se refiere a alguna actividad, oficio

6 «Immersed as we are in almost innumerable forms of teaching —elementary, technical, scientific, humanistic, moral, and philosophic— we rarely step back to consider the wonders of transmission, the resources of falsehood, what I would call, pending more precise and material definition, *the mystery* of the thing. What empowers a man or a woman to teach another human being, where lies the wellspring of authority» (*Lessons of the Masters*, p. 1).

7 «The teacher is no more, but also no less, than an auditor and messenger» (p. 3).

8 «A need to transmit knowledge and skills, a desire to acquire them, are constants of the human condition» (p. 179).

9 «Teaching» procede del inglés medio *techen*, y este del inglés antiguo *tan*, que etimológicamente significa «(de) mostrar».

o profesión como algo «vocacional», no deja de ser algo más espiritual, rozando con lo divino, más que con algo puramente crematístico hasta el punto de que en infinidad de ocasiones lo estrictamente vocacional pueda estar reñido con alguna actividad que no reporte un beneficio económico.

Así pues, el M/maestro no debe(ría) olvidar que tiene un papel clave que desempeñar en la sociedad y, por este motivo, tiene que formarse de la manera más adecuada posible. Y, sin duda, un buen desarrollo de su competencia lectora es clave a la hora de inculcar en los demás un espíritu crítico. En este sentido, vuelvo a recurrir a Harold Bloom porque se pronuncia muy claramente sobre esta cuestión en el prólogo de su *Cómo leer y por qué*: «Importa, para que los individuos tengan la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos, que lean por su cuenta» (p. 17)¹⁰. Esta idea de «la capacidad de juzgar y opinar por sí mismos» queda completada en la parte titulada «Sabiduría», que sirve de «Introducción» a su excelente *¿Dónde se encuentra la sabiduría?* en donde Harold Bloom asegura que todo lo que lee y enseña se basa en «tres criterios: esplendor estético, fuerza intelectual y sabiduría» (p. 13)¹¹. Y, casi a renglón seguido, añade: «La mente siempre retorna a su necesidad de belleza, verdad, discernimiento» (p. 13)¹².

Así pues, recapitulando, puede afirmarse que si mejoramos nuestra capacidad lectora, aumentaremos nuestra capacidad de (auto)crítica, lo cual, por un lado, fortalecerá nuestra mente y, por otro, nos conducirá inexorablemente hacia la belleza y, por tanto, hacia la verdad, hacia eso que los griegos llamaban *aletheia* (ἀλήθεια), es decir, «lo patente», «lo evidente», «lo que no está oculto». En este sentido, pueden interpretarse las palabras de un Jesús-Maestro que dirigió a los judíos como potenciales discípulos suyos: «Decía, pues, Jesús a los judíos que habían creído en él: “Si os mantenéis en mi Palabra, seréis verdaderamente mis discípulos, y conoceréis la verdad y la verdad os hará libres”» (Juan 8, 31-32)¹³. De alguna manera, la lectura nos hace ser (¿algo?) más libres porque contribuye a propagar la información, a fomentar y estimular el debate, a intercambiar ideas y, en definitiva, a difundir el conocimiento, algo en lo que las nuevas tecnologías han tenido un papel preponderante. Pero este aspecto de la lectura no es el único relevante. Hay otro que cabe no desdeñar y es el hecho de que la lectura no solo es una forma de conocimiento sino que se puede convertir, y de hecho se convierte, en nuestro principal aliado: Harold

10 «It matters, if individuals are to retain any capacity to form their own judgments and opinions, that they continue to read for themselves» (p. 21).

11 «I have only three criteria for what I go on reading and teaching: aesthetic splendor, intellectual power, wisdom» (*Where Shall Wisdom Be Found?*, p. 1).

12 «The mind always returns to its needs for beauty, truth, and insight» (p. 1).

13 *Biblia de Jerusalén*, 1976. www.bibliaonline.org

Bloom lo expresa sin ambages en su ya citado *Cómo leer y por qué*: «Leemos no sólo porque nos es imposible conocer a toda la gente que quisiéramos, sino porque la amistad es vulnerable y puede menguar o desaparecer, vencida por el espacio, el tiempo, la falta de comprensión y todas las aflicciones de la vida familiar y pasional» (p. 13)¹⁴. Me resulta muy atractiva la idea de que, al contrario de lo que ocurre con un amigo, el vínculo que se establece entre un buen libro y su lector ni mengua ni, mucho menos, desaparece de la vida de éste y si bien, como expresa al principio de su «Prólogo: ¿Por qué leer?», Bloom plantea que la lectura es a la postre una especie de lucha contra el reloj («Uno puede leer meramente para pasar el rato o por necesidad, pero, al final, acabará leyendo contra el reloj» (p. 17)¹⁵. Casi al final de «Prólogo: ¿Por qué leer?», Bloom enumera algunas de las razones por las que uno puede, y debería leer:

Leemos de manera personal por razones variadas, la mayoría de ellas familiares: porque no podemos conocer a fondo a toda la gente que quisiéramos; porque necesitamos conocernos mejor; porque sentimos necesidad de conocer cómo somos, cómo son los demás y cómo son las cosas. Sin embargo, el motivo más profundo y auténtico para la lectura personal del tan maltratado canon es la búsqueda de un placer difícil (pp. 26-27)¹⁶.

Con este pasaje volvemos a nuestro punto de partida: la lectura como manera de mejorar(se) y de (auto)conocimiento pero sin obviar el elemento placentero gracias al cual la lectura se convierte en una apasionante aventura. Yo, autor de esta breve y fragmentaria reflexión sobre la importancia de la lectura, me confieso un lector ávido por conocer(se) más y mejor a través de la lectura en general y de la literatura comparada muy en particular. Por ello, no quisiera concluir mi exposición sin antes recuperar las palabras de Claudio Guillén, un catedrático de Literatura Comparada, que recoge en su clásico *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Al igual que los anteriormente citados George Steiner y Harold Bloom, el Dr. Guillén es un Maestro cuyas sabias palabras suscribo de principio a fin: «[...] los comparatistas somos ante todo lectores, y la práctica de la literatura acrecienta incompáramente la sensibilidad histórica de las personas» (p. 11).

14 «We read not only because we cannot know enough people, but because friendship is so vulnerable, so likely to diminish or disappear, overcome by space, time, imperfect sympathies, and all the sorrows of familial and passionate life» (p. 19).

15 «You can read merely to pass the time, or you can read with an overt urgency, but eventually you will read against the clock» (p. 21).

16 «We read deeply for varied reasons, most of them familiar: that we cannot know enough people profoundly enough; that we need to know ourselves better; that we require knowledge, not just of self and others, but of the way things are. Yet the strongest, most authentic motive for deep reading of the now much-abused traditional canon is the search for a difficult pleasure» (p. 29).

Referencias bibliográficas

Biblia de Jerusalén (1976). www.bibliaonline.org

Bloom, H. 2005. *¿Dónde se encuentra la sabiduría?* Trad. Damián Alou. Madrid: Taurus.

— (2004). *Where shall wisdom be found?* New York: Riverhead Books.

— (2000). *Cómo leer y por qué*, Trad. Marcelo Cohen. Barcelona: Anagrama.

— (2000). *How to read and why*. New York: Touchstone/Simon & Schuster.

Eurydice (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

— (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la literatura comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets. (Edición revisada y actualizada).

Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Trad. María Condor. Madrid: Siruela.

— (2002). *Lessons of the masters*. London: Cambridge University Press.

La lectura y la literatura en la legislación educativa española vigente

CARMEN FERREIRA BOO

MARTA NEIRA RODRÍGUEZ

ESCUELA UNIVERSITARIA CEU DE MAGISTERIO DE VIGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Introducción

El fenómeno de la globalización ha provocado que los gobiernos de los países deban adecuar y transformar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias surgidas en este proceso de mundialización. Por este motivo, en los últimos años prácticamente todos los países desarrollados europeos han tenido que reformular las directrices legislativas sobre educación para adaptarse a las demandas de esta nueva sociedad. Así, países como Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría, Reino Unido o España han tenido que revisar sus sistemas educativos.

Este capítulo se centra en analizar la presencia de la lectura y la literatura en las últimas leyes educativas vigentes en España, es decir, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) y la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). No obstante, también se ocupa, aunque en menor medida, de la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, por tener más específicamente la lectura como centro de interés.

2. La lectura y la literatura en la LOE

La *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) apostó por una orientación de la enseñanza obligatoria basada en el desarrollo de competencias básicas, como respuesta a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento solicita a la educación, más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de capacidades y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida. Tomando como referentes las competencias propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea, la LOE diferencia ocho: «Competencia en comunicación lingüística», «Competencia matemática», «Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico», «Tratamiento de la información y competencia digital», «Competencia social y ciudadana», «Competencia cultural y artística», «Competencia para aprender a aprender» y «Autonomía e iniciativa personal».

En el desarrollo del currículo de las etapas de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) las competencias básicas ocupan un papel determinante, siendo el elemento nuclear que orienta la selección del resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y que afecta al diseño de las programaciones didácticas, a las metodologías didácticas, a las estrategias de evaluación y a la propia organización escolar.

También es novedoso el tratamiento dado a la lectura que se considera como uno de los pilares del desarrollo de la competencia lingüística¹, una vía privilegiada para construir las habilidades propias de la comunicación oral y escrita en distintos contextos sociales (privado, público, académico, profesional, etc.), y como elemento esencial de la educación literaria (Martín, 2008, p. 126). De hecho el art. 2.2. incluye «el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas» entre los factores clave para la calidad de la educación.

En el sistema educativo que propone la LOE, la lectura, junto a la lengua, el cálculo y las TIC son las capacidades básicas fundamentales para el aprendizaje. Se recupera así el carácter instrumental de la lengua y la antigua idea de que todo docente debe ser profesor de lengua porque los alumnos la usan como instrumento de comunicación, medio de aprendizaje y de representación del mundo. Se ha pasado de una concepción basada en materias específicas a una

¹ Esta competencia comprende la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, de interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y las conductas.

noción amplia de competencia lingüística que incorpora conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con contextos lingüísticos específicos de otras materias, así como los conocimientos adquiridos en ambientes no formales. Es decir, se aprende a hablar y a escuchar, a leer y a escribir para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. Por eso, se hace hincapié en los componentes más complejos de la comprensión lectora que permiten la interpretación, como son las inferencias, la relación entre la información del texto y los conocimientos previos, o los distintos aspectos de la valoración crítica. Esta función epistémica de la lectura y la escritura es más potente cuando:

La actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir (...) Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, interpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor. Estas tareas híbridas tienen pues un gran potencial para el aprendizaje, sobre todo cuando se plantean tareas que suponen la consulta de más de una fuente. (Martín, 2008, p. 129).

Por lo tanto, la comprensión lectora, que se incluye en la competencia comunicativa², constituye un requisito imprescindible para la superación de todas las materias del currículo escolar y el progreso personal y académico de los alumnos, puesto que como determina el Real Decreto 1513/2006:

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa. (2006, p. 43059).

Así pues, la LOE erige esta competencia como elemento transversal y vehicular sin cuyo dominio no resulta posible el progreso académico adecuado y, al caracterizar las distintas etapas educativas, menciona la función de la lectura dentro de los principios pedagógicos que deben regir la enseñanza en los sucesivos niveles educativos y como objetivo al indicar el tipo de aprendizaje que se espera conseguir al finalizar cada período escolar, prestando más atención a la dimensión de la lectura y la escritura como herramientas de construcción del conocimiento (Martín, 2008, p. 124).

² Entendida como un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales.

En cuanto a la Educación Primaria, desarrollada en el capítulo II del Título I, la legislación establece en los principios generales que la finalidad que ha de regir esta etapa educativa es:

proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. (2006, p. 17168).

En esta etapa, que comprende seis cursos académicos, divididos en tres ciclos de dos años académicos cada uno (art. 18), se trabajan las áreas de «Conocimiento del medio natural, social y cultural», «Educación artística», «Educación física», «Lengua castellana y literatura» (y, lengua cooficial y literatura si la hubiera), «Lengua extranjera» y «Matemáticas»³, recibiendo especial consideración aquellas áreas que tienen carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos.

A la hora de enumerar los objetivos generales, se reserva el objetivo e) (art. 17) a conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y a desarrollar hábitos de lectura. Así, entre los principios pedagógicos se indica que en toda la etapa, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas, las administraciones educativas deben promover las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen, entre otras actividades, aquellas que estimulen la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el fomento del hábito de la lectura (art. 19).

En ese sentido, al considerar la lectura como un instrumento insustituible para el logro de las competencias básicas, el artículo 19.3. incluye una medida específica y novedosa para fortalecerla que aparece por primera vez en las leyes de educación al señalar que en la Educación Primaria «a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma». Esta medida se concreta posteriormente en el art. 6. 4 del Real Decreto 1513/2006 al precisar que los centros deben garantizar un periodo diario destinado a la lectura como factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas, en todas las materias de todos los cursos de las etapas respectivas, no inferior a treinta minutos⁴.

3 A estas áreas en el tercer ciclo se añade «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y la posibilidad de una segunda lengua extranjera.

4 En cuanto a esta medida, la mayoría de las administraciones autonómicas han reproducido lo que establece la LOE, bien concretando en qué momento del horario se llevaría a cabo esta actividad, como por ejemplo Castilla-La Mancha, bien bajo requerimiento del propio Ministerio (Martín, 2008, p. 133).

La importancia que la ley atribuye a la lectura se refleja también en el artículo 113 al regular la necesidad de organizar y contar con bibliotecas escolares a las que las consejerías y departamentos de educación de las administraciones educativas de las comunidades autónomas proveerán de los recursos necesarios para garantizar la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura (artículo 157) y que, además, podrán dar servicio al conjunto del municipio.

Todas estas acciones encaminadas a la lectura se concretan en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre que regula las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. El área «Lengua y Literatura», tanto en relación con la lengua castellana como con la lengua cooficial si la hubiera o con lengua extranjera, es la que tiene como objeto principal el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. Así, la lectura y la literatura aparecen como dos objetivos generales de esta área:

- Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
- Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Al dividir sus contenidos en cuatro bloques, «1. Escuchar, hablar y conversar», «2. Leer y escribir», «3. Educación literaria» y «4. Conocimiento de la lengua», dedica el bloque 3 específicamente a la lectura y comprensión de textos literarios, cuyas propuestas persiguen el desarrollo de la autonomía lectora y el aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo. Así, se realiza una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, ya que la lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la dramatización, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa y como acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias.

En esa primera aproximación al hecho literario se busca favorecer las experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios con la finalidad de crear disfrute y hábito lector mediante textos adecuados a los intereses, preferencias y edad de los discentes, procedentes de la tradición oral, de la literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en

diferentes soportes. Se trata de que el alumnado valore y aprecie la literatura como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, y como recurso de disfrute personal.

Los contenidos de este bloque se refieren, por una parte, a conocer convenciones literarias básicas (géneros, temas, motivos, figuras), especialmente relacionadas con la poesía y la narración, y, por otra, a aplicar informaciones acerca del contexto lingüístico, histórico y cultural en el que se han producido las obras literarias para la interpretación del texto, trabajando también la competencia artística y cultural. En este sentido se trabajan la escucha y la lectura (personal, guiada, autónoma, silenciosa, en voz alta, comentada) de textos literarios para ir desarrollando la autonomía lectora y el hábito de escuchar y disfrutar con los textos literarios; el uso y conocimiento de la organización, funcionamiento y posibilidades de la biblioteca de aula y de centro; la actitud positiva hacia la lectura como actividad propia de la vida cotidiana; la adquisición de hábitos de lectura por placer; el uso de recursos expresivos y creativos en tareas de dramatización, recreación o memorización de poemas y textos narrativos.

Pero si como señala Alférez (2008, p. 106)

En el primer ciclo, la apertura y flexibilidad del currículum permite la elaboración de programas de acuerdo con los criterios del profesor en función de la edad de los alumnos y del contexto escolar.

Para el segundo ciclo se reserva una prescripción mínima: la lectura de obras o fragmentos relacionándolos con los grandes periodos y autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, en el tercer curso. Y la lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad y el acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad, en cuarto curso.

Todas estas novedades alrededor de la lectura y la literatura deberían implicar una mejora en el trabajo de las aulas, el aprendizaje del alumnado y la dinamización social de los centros, no obstante: «Serán la formación del profesorado, los materiales curriculares y la capacidad de los centros de planificar en equipo una práctica conjunta coherente los factores decisivos en el deseado progreso» (Martín, 2008, p. 129)⁵.

5 Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales evidencian el descenso de la comprensión lectora. El informe Pisa identifica como factores asociados al nivel de aprendizaje, entre otros, el nivel sociocultural de la familia, el gasto en educación, el género, la frecuencia de lectura en el contexto familiar, la mayor autonomía de los centros; y el PIRLS (Progreso en Comprensión Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico) señala como factores asociados con las características de los centros y los modelos de enseñanza la formación específica del profesorado en didáctica de la lectura, el uso de libro de texto como material básico para el aprendizaje, la lectura en voz alta frente a la lectura independiente y en silencio, el uso de la biblioteca escolar y de aula, entre otros.

Además de lo recogido en la legislación educativa el Ministerio ha puesto en marcha otras acciones encaminadas a la mejora de la lectura como son distintas convocatorias para impulsar el fomento de la lectura en los centros escolares. Ha dedicado, junto con las comunidades autónomas, importantes partidas presupuestarias para la mejora de las bibliotecas escolares. Y ha premiado experiencias de dinamización en innovación de uso de bibliotecas, la elaboración de materiales que faciliten la lectura o la realización de estudios sobre lectura y bibliotecas escolares (Martín, 2008, pp. 133-134).

3. La lectura y la literatura en la LOMCE

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), conocida popularmente como «Ley Wert» por ser el ministro José Ignacio Wert Ortega su principal promotor y defensor, no ha estado exenta de polémica desde su gestación y ha sido muy criticada tanto por sectores sociales como políticos.

Esta ley se corresponde con una reforma educativa que modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y seis artículos y una disposición adicional de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), proponiendo una nueva configuración del currículo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, etapas educativas que agrupan las asignaturas en tres bloques: asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

Igual que la LOE, la LOMCE pone énfasis en un modelo de currículo asentado en competencias, de manera que un enfoque metodológico basado en estas conlleva cambios importantes, relacionados tanto con el profesorado, tales como la estrecha colaboración entre los docentes, diferentes prácticas de trabajo y diferentes métodos de enseñanza (estos métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado), como con los discentes, a los que se les exige un rol activo en el proceso de aprendizaje.

De las siete nuevas competencias establecidas que deben estar integradas en las diferentes propuestas curriculares de todas las áreas o materias –a saber «Comunicación lingüística», «Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología», «Competencia digital», «Aprender a aprender», «Competencias sociales y cívicas», «Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor» y «Conciencia y expresiones culturales»–, es la primera de ellas, la

«Comunicación lingüística», al igual que sucedía en la LOE, la más relacionada con la lectura y la literatura pues en la *Orden ECD/65/2015* que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación se considera que:

la lectura es la principal vía de acceso a todas las áreas, por lo que el contacto con una diversidad de textos resulta fundamental para acceder a las fuentes originales del saber. Por ello, donde manifiesta su importancia de forma más patente es en el desarrollo de las destrezas que conducen al conocimiento de los textos literarios, no solo en su consideración como canon artístico o en su valoración como parte del patrimonio cultural sino sobre todo, y principalmente, como fuente de disfrute y aprendizaje a lo largo de la vida (2015, p. 6987).

No obstante, en la legislación vigente se incide en que el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento e implicando a las diferentes instancias que conforman la comunidad educativa.

En la Educación Primaria, como es sabido, la LOMCE se ha implantado en el curso escolar 2014-2015 en los cursos impares, es decir, en primero, tercero y quinto, y en el próximo curso 2015-2016 está prevista su implantación en los cursos pares, segundo, cuarto y sexto.

La finalidad de la Educación Primaria es:

facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la literatura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE, 2013, p. 97870).

Como se puede observar, existe una mención explícita a la lectura y la literatura como aprendizajes que hay que proporcionar en esta etapa educativa, aunque podría criticarse, como ha señalado Trujillo (2013a), que el valor de la Educación Primaria parece que «es, fundamentalmente, que conduce a Secundaria».

Si se atiende a los objetivos marcados para esta etapa escolar de los catorce ítems señalados por el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (2014, pp. 19354) el designado con la letra «e», «Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar

hábitos de lectura», es el que hace mención explícita a los intereses de este trabajo, como ya sucedía en el mismo ítem presente en la LOE. No obstante, los designados con las letras «f» e «i», respectivamente «Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas» e «Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran», también podrían relacionarse con la lectura y la literatura, tal y como se contemplaba también en la LOE.

Los seis cursos académicos que comprende la Educación Primaria se organizan en diferentes áreas de carácter global e integrador. En el bloque de asignaturas troncales se encuentran cinco áreas, «Ciencias de la Naturaleza», «Ciencias Sociales», «Lengua Castellana y Literatura», «Matemáticas» y «Primera Lengua Extranjera», de las cuales la tercera, «Lengua Castellana y Literatura», es la más relacionada con el objeto de estudio de este trabajo, si bien la última, «Primera Lengua Extranjera», también podría considerarse al centrarse en la «comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos» (*Real Decreto 126/2014*, 2014, p. 19349).

Igualmente, son de interés el área «Lengua Cooficial y Literatura», en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, área que «recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura» (LOMCE, 2013, pp. 97871), y la denominada «Segunda Lengua Extranjera», en el bloque de asignaturas específicas, al estructurarse, igual que «Primera Lengua Extranjera», en torno a los mismos ejes (comprensión y producción de textos orales y escritos) descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

No obstante, se especifica, igual que en la LOE, que

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas (LOMCE, 2013, pp. 97871).

Centrándose en el área «Lengua Castellana y Literatura» esta tiene como objetivo, a lo largo de la Educación Primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Como finalidad, se establece el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua, es decir, escuchar, hablar,

leer y escribir, cuya adquisición solo es posible, según indica el Real Decreto 126/2014 que establece el currículo básico de la Educación Primaria,

a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en la sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2014, p. 19378).

El cambio organizativo en esta área de cuatro bloques de contenidos en la LOE a cinco en la LOMCE parece mostrar la concesión de un mayor peso en el currículo a la lectura, pues en la nueva ley esta destreza, que desde la LOE cuenta con un tiempo diario establecido por ley en los centros escolares, constituye un bloque independiente. Así, el área «Lengua Castellana y Literatura» queda conformada por «Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar», «Bloque 2. Comunicación escrita: leer», «Bloque 3. Comunicación escrita: escribir», «Bloque 4. Conocimiento de la lengua» y «Bloque 5. Educación literaria», siendo el segundo y el quinto los más vinculados con la lectura y la literatura.

A pesar de lo expuesto, el «Bloque 2. Comunicación escrita: leer» se describe de manera conjunta con el «Bloque 3. Comunicación escrita: escribir». En él se identifica la lectura como una herramienta fundamental de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida y como uno de los principales instrumentos a través de los que se ponen en marcha los procesos cognitivos con los que elaborar el conocimiento del mundo, el conocimiento propio y el de los otros. Los contenidos que presenta se refieren a la comprensión, audición y lectura de textos de diferente tipología, sean literarios o no, así como a estrategias para la comprensión lectora de textos. También se contemplan cuestiones de gusto por la lectura, hábito lector y plan lector, en las que se reivindica el uso de la biblioteca para la búsqueda de información y su uso como fuente de aprendizaje.

El «Bloque 5. Educación literaria», en una justificación poco clara e incluso sorprendente según Trujillo (2013b), asume el objetivo de formar «lectores cultos y competentes» (habría que determinar qué se entiende por tales), implicados en un proceso de lectura que continúa de por vida. En sus contenidos, encaminados a la búsqueda de un lector activo, tienen cabida, entre otros, el conocimiento de cuentos tradicionales; la distinción de cuentos y leyendas, así como

el conocimiento de estas últimas; la lectura guiada de textos de la tradición oral, de la literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual; la lectura comentada de relatos, poemas y obras teatrales; la creación de textos literarios en los que se valorarán cuestiones estéticas y creativas; la identificación de diferentes recursos literarios; dramatización y lectura dramatizada de textos, así como la valoración de textos literarios no solo como vehículo de comunicación sino también como fuente de conocimiento de mundos, tiempos y culturas diferentes, y como fuente de placer personal.

Queda patente, hasta este momento, la importancia concedida a la lectura y la literatura en la Educación Primaria, aunque es necesario detenerse también en una de las novedades de la LOMCE y una de las cuestiones más polémicas que esta ley ha suscitado, la evaluación, para entender el interés legislativo en estas cuestiones.

Al finalizar el tercer curso de la Educación Primaria el alumnado será evaluado, por los centros docentes, de manera individualizada. En esta evaluación se comprobará, entre otras, el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita. Sin embargo, la comprobación del grado de adquisición de la competencia en «Comunicación lingüística» se realizará al finalizar el sexto curso. Estas evaluaciones se deben analizar en relación con los resultados obtenidos por España en los estudios internacionales a gran escala que evalúan los niveles de alfabetización lectora en los diferentes países⁶ y en cierto sentido enfocan, cada vez más, el diseño curricular hacia la evaluación y no hacia el aprendizaje (Trujillo, 2013b).

4. La ley de la lectura, el libro y las bibliotecas

La *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas* incide más pormenorizadamente en la lectura como herramienta básica para el aprendizaje y para la vida cotidiana de la sociedad y en los valores culturales y estéticos del libro, tanto en sus contenidos gráficos como plásticos. En el capítulo segundo, que se encarga de la promoción de la lectura, se prevén, entre otras acciones, planes de fomento de la lectura y actividades de promoción de la misma para la consolidación de los hábitos lectores la potenciación de los servicios y las dotaciones bibliográficas y la cooperación de las administraciones públicas con empresas, asociaciones y fundaciones en iniciativas para

⁶ Piénsese, por ejemplo, en los ya mencionados Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), dirigido a discentes de Educación Primaria, y en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), para discentes de franjas de edad que sobrepasan la etapa educativa en que se centra este trabajo.

fomentar la lectura. Para el desarrollo, mantenimiento y mejora de los hábitos de lectura, el artículo 3 destaca el papel insustituible de las bibliotecas, muy especialmente las públicas, las escolares y las universitarias, en la medida en que garantizan, en condiciones de igualdad de oportunidades, el acceso de todos los ciudadanos al pensamiento y la cultura, apoyando e incentivando la apertura de bibliotecas escolares y su incorporación a las nuevas tecnologías, mediante acuerdos con las administraciones autonómicas y locales.

En cuanto a los planes de fomento de la lectura (art. 4), para conseguir el hábito lector la ley considera que se ha de prestar atención a la población infantil y juvenil, a los sectores más desfavorecidos socialmente y a las personas con discapacidad, potenciando los servicios y las dotaciones bibliográficas de las bibliotecas para facilitar el acceso a la información y crear las condiciones favorables para la formación y el desarrollo de lectores ya que considera, al igual que la LOE, la lectura como una herramienta básica para el ejercicio del derecho a la educación y a la cultura en la vida cotidiana de la sociedad de la información. Estos planes de lectura serán analizados y evaluados para valorar los logros alcanzados e introducir las mejoras oportunas y contarán con el compromiso de los medios de comunicación, especialmente los medios públicos audiovisuales.

5. A modo de conclusión

Las últimas leyes educativas españolas y de otros países europeos están marcadas por las directrices y recomendaciones de organismos europeos internacionales y motivadas, sobre todo, por la insistencia de estos en la necesidad de que la ciudadanía adquiera competencias clave para la consecución de un pleno desarrollo personal, social y profesional en relación con las demandas de un mundo globalizado.

Los efectos de estas reformas educativas no son inmediatos, aunque existen informes y documentos analíticos que arrojan luz sobre las significativas tendencias observadas en algunos países, relacionadas con la confluencia de varios factores.

Como se ha podido observar, la lectura tiene un mayor peso en todas las áreas, tanto en la LOE como en la LOMCE, porque se considera un instrumento fundamental para la consecución de sus objetivos y la adquisición de los conocimientos propios de cada etapa ya que se entiende que:

Las habilidades lectoras que se adquieren a lo largo de la escolaridad son la base del éxito temprano y continuado de los alumnos, y de su posterior integración y participación en el mundo laboral, social y cultural. El desarrollo de unas buenas habilidades lectoras conlleva normalmente un mayor éxito educativo. A la inversa, no aprender a leer con fluidez y con un buen nivel de comprensión puede provocar dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo de nuevas destrezas (Martín y Núñez, 2011, p. 31).

No obstante, es criticable que se tienda a un diseño curricular para la evaluación y no para el aprendizaje teniendo en cuenta que:

Las evaluaciones internacionales del rendimiento escolar ofrecen una gran cantidad de información sobre el rendimiento en lectura, pero se centran en gran medida en factores individuales o de los centros escolares; no recogen sistemáticamente datos sobre los sistemas educativos (PISA) ni analizan esos datos (PIRLS) con vistas a evaluar su impacto sobre el rendimiento en lectura de los alumnos. (Martín y Núñez, 2011, p. 30).

A pesar de este avance legislativo, todavía queda mucho por hacer en cuanto a la práctica docente y la aplicación real de los currículos, pues «la inercia, la comodidad o la falta de preparación de los profesores se ha traducido en una débil participación en la secuenciación y elección de contenidos» a lo que hay que sumar que «los principios que sustentan las reformas educativas no han calado en el docente y el “aprender a aprender” es una cuestión meramente teórica» (Alfárez, 2008, p. 107).

Por lo tanto, ante estas nuevas exigencias, los docentes deben ser conscientes y responsables en su papel de mediador entre las disposiciones legales y la práctica diaria, cambiando los métodos pedagógicos, no cediendo a la elección de los contenidos de las empresas editoriales que diseñan los libros de texto y readaptando el currículum a las demandas de la sociedad, pues:

Casi cuarenta años después, los docentes siguen sin encontrar la ‘receta’ mediante la cual guiar al discente en la complejidad del aprendizaje y la incertidumbre crece a medida que avanzamos hacia un mundo en el que la tecnología supera cualquier acción en tiempo real (Alfárez, 2008, p. 110).

Referencias bibliográficas

Alfárez, M. I. (2008). Educación literaria y currículum en España desde 1970. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, n.º 17, primavera, 103-110.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de Estado, n.º 186, 4 agosto 2012.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial de Estado, n.º 1295, 10 diciembre 2013.

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. Boletín Oficial de Estado, n.º 150, 23 junio 2007.

Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIIE-MEC.

Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 123-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

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. Boletín Oficial de Estado, n.º 25, 29 enero 2015.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial de Estado, n.º 293, 8 diciembre 2006.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de Estado, n.º 186, 4 agosto 2012.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial de Estado, n.º 52, 1 marzo 2014.

Trujillo, Fernando (2013a) “El currículo básico de la LOMCE: análisis de aspectos generales”. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/el-curriculo-basico-de-la-lomce-analisis-de-aspectos-generales/>

— (2013b) “El currículo básico de la LOMCE (II): análisis de las materias del currículo”. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/el-curriculo-basico-de-la-lomce-analisis-de-las-materias-del-curriculo/>

El proceso lectoescritor y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura

ANA MORENO-NÚÑEZ
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

1. Introducción

La importancia de la lectura en la escuela es evidente a la luz de los currículum escolares de las últimas décadas. Su papel en el proceso global de enseñanza-aprendizaje resulta especialmente necesario, ya que conforma una de las vías principales de acceso al conocimiento. Esto ha supuesto: 1) que la enseñanza de la lectoescritura ejerza una gran presión en la escuela, dado que las dificultades en la adquisición y automatización del proceso lector podrían entorpecer la autonomía del alumnado en la adquisición de otros aprendizajes, y 2) que el propio proceso de enseñanza se torne arduo y difícil.

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura se ha dejado arrastrar por diferentes y populares corrientes pedagógicas, sin ejercer una reflexión verdaderamente consciente en el conocimiento científico y riguroso sobre el proceso lector (Sánchez et al., 2009; Santiuste y Beltrán, 2000). Este capítulo, por tanto, se articula a partir de la necesidad de aunar ambos pilares, ciencia y práctica educativa, conectando la investigación y desarrollo con la práctica aplicada, para desarrollar un análisis adecuado de las implicaciones que esto supone en la institución escolar y el ejercicio docente.

En las últimas décadas, han sido muchos los autores que han puesto en evidencia la lectura como un proceso inferencial, constructivo, complejo

y que se caracteriza por su automatización (De Vega *et al.*, 1990; Romero y González, 2000; Rueda, 2003). El proceso lector consta de dos grandes grupos de operaciones cognitivas, con cuatro etapas claramente diferenciadas. En el primer grupo se encuentran las operaciones implicadas en el proceso de *identificación/reconocimiento de las palabras*, el cual comprende las etapas *preléxica*, aquella que se produce antes de llegar al significado, y *léxica* cuando ya, además, el alumno sabe lo que el código significa. Este primer grupo incluye procesos de identificación de letras, sílabas y/o palabras, así como de pronunciación y acceso al significado de las palabras. En el segundo grupo se identifican las operaciones implicadas en la *comprensión lectora*, que comprende las etapas *supraléxica*, en la que el alumno es capaz de entender frases sencillas, y *textual*, donde ya es capaz de leer textos con diversas frases encadenadas. Este segundo grupo abarca los procesos de comprensión de frases, párrafos y textos completos.

Como adultos y lectores expertos, la mayoría de las veces operamos desde el significado de palabras y textos a la descodificación del lenguaje escrito (Romero, 2001; Romero y González, 2001), hasta el punto de que muchas veces obtenemos los significados casi sin recapacitar acerca de las propias letras. Esto es así dado que el contexto lingüístico nos ayuda a leer, incluso cuando en el texto existen palabras-letras-sílabas que no vemos. Podríamos decir que los lectores expertos seguimos un proceso lector global-descendente, ya que va de lo complejo a lo más básico. Sin embargo, los lectores noveles utilizan el proceso inverso, ascendente, que en este caso va desde el código hasta la comprensión de la palabra completa. No obstante, el hecho de utilizar preferentemente uno de estos procesos no implica necesariamente que se haga de modo exclusivo. Por el contrario, ambos procesos (ascendente y descendente) interaccionan, ayudándose mutuamente.

La lectura es también un proceso inferencial y constructivo. A medida que lee, el lector realiza inferencias que se van verificando o rechazando, reconstruyendo el texto sobre la base de sus conocimientos y experiencias previas.

Una de las claves de la lectura es que los procesos más sencillos (los que requieren el uso simultáneo de menos recursos cognitivos) se automaticen cuanto antes. Así, esta automatización de los procesos más sencillos hace que puedan emplearse más recursos cognitivos para la comprensión, ya que libera la necesidad de descodificar cada estímulo por separado. No obstante, el aprendizaje de la lectura es un proceso lento y complejo. No es una habilidad instrumental –aunque sirva de instrumento para otras competencias–, sino que obliga a

reestructurar la memoria y su contenido, y ayuda a perfeccionar la comprensión y percepción que obtenemos de diferentes textos.

Las operaciones que subyacen a la escritura son similares a las de la lectura. No se trata únicamente de convertir fonemas en grafemas, de copiar letras o palabras. Se trata también de hacer una composición, por lo que también intervienen otros procesos más complejos. La construcción sintáctica depende del objetivo, de qué se quiere transmitir a través de la frase. La escritura implica también reglas, control óculomanejo y coordinación psicomotriz. En tanto proceso requiere de tareas de planificación, traslación al papel y revisión de lo escrito. Sobre esos elementos nucleares pivota la Memoria a Largo Plazo (MLP) del escritor (conocimientos sobre el tema y sobre el lenguaje escrito), y el contexto de la tarea, relacionado con el objetivo de la escritura (para qué se escribe, sobre quién, qué, etc.). La memoria de trabajo actuará aquí como un mecanismo de control (Flower y Hayes, 1981).

El presente capítulo se centra en el punto en el que convergen el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pretende profundizar en los dos grupos de operaciones cognitivas implicadas en ambos procesos: las relacionadas con el proceso de reconocimiento de las palabras, y las que intervienen en el proceso de comprensión. Se abordarán, asimismo, las consecuencias que estos procesos suponen para la enseñanza, realizando una breve revisión de las implicaciones que pueden suponer para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

2. Operaciones del proceso de identificación de las palabras y acceso al significado

La lectura puede resultar un ejercicio rutinario, que no requiere de especial esfuerzo, para cualquier lector experto. Sin embargo, los diversos procesos que se ponen en marcha al leer no son pocos ni fáciles. Ahora bien, la propia experiencia contribuye a que, al menos muchos de esos procesos, se automaticen. En este apartado se abordarán los procesos que participan de la identificación del código y el acceso al significado: el desarrollo de la conciencia fonológica; y los procesos de descodificación e identificación del código.

2.1. El desarrollo de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica hace referencia a la capacidad para tomar conciencia de la existencia de las unidades fonológicas dentro de las palabras, así como

para analizar y operar conscientemente sobre esta estructura fonológica sublexical, es decir, con unidades como la sílaba, la rima o los fonemas. Según Wagner y Torgesen (1987) es el conocimiento y acceso a la fonología del lenguaje propio. Concretamente, se correspondería con el conocimiento de los fonemas, por lo que el alumno debe conocer también que estos son intercambiables y que forman palabras de distintos significados. La conciencia fonológica se desarrolla a lo largo de los primeros años de escolaridad, comprendiendo competencias como ser capaz de dividir palabras en sílabas. El lenguaje hablado es el principal pivote sobre el que se basa la conciencia fonológica, pero también participan de su desarrollo la lectura y la escritura.

Según la Hipótesis de la Conciencia Fonológica (Ehri, 1991, 1994, 1995; Perfetti, 1985, 1992; Torgesen, 2004), esta sería un prerrequisito para aprender a leer bien. No obstante, si bien es cierto que la conciencia fonológica favorece el aprendizaje óptimo de la lectura, y las habilidades lectoescritoras favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica, la relación entre ambas, aunque es elevada, no se considera suficiente para afirmar causalidad.

2.2. Descodificación

El lenguaje escrito ante el que se enfrenta el lector es un código que, por tanto, debe descodificar. Para ello necesitará algunas bases fundamentales, como cierto nivel de desarrollo de la conciencia fonológica. La descodificación es el proceso previo al acceso al significado mediante el cual letras, conjuntos de letras y palabras son trasladadas a sonidos. La descodificación supone la puesta en marcha de diferentes procesos básicos, pero el que más destaca entre ellos es el proceso de automatización.

La automatización es uno de los procesos básicos de identificación que se pone en marcha para liberar recursos aplicables a la comprensión. Algunos estudios señalan que podemos estar predeterminados para ello (Chomsky, 1986), con el objetivo de economizar procesos. Defienden que, para que en el lector se produzca la automatización, se han de cumplir tres requisitos: (1) estar previamente diseñado para poder obtener ese tipo de procesamiento (es decir, que exista cierta predisposición innata para automatizar procesos), (2) que el lector pueda percibir rasgos distintivos, y (3) que pueda utilizar un procesamiento en paralelo (es decir, procesar la imagen de forma global, toda al mismo tiempo). Esto coincide en gran medida con la propuesta de Selfridge (1959), quien postuló uno de los primeros y más conocidos modelos de reconocimiento de patrones basados en el análisis de características, y al que denominó *Pandemonium*. Este modelo

se concibió originalmente como un programa de ordenador para reconocer señales del código morse, que más tarde se transformó en una interpretación psicológica como modelo de reconocimiento alfanumérico. El *Pandemonium* consiste en varios conjuntos de unidades, a las que Selfridge dio el nombre de “demonios”, que realizan distintas tareas y generan la información de salida. Es decir, identifican la forma que será presentada al sistema, a través de procesos como el registro de la imagen, el análisis de sus características, y el reconocimiento e identificación de las formas.

Trabajos posteriores como el de Lindsay y Norman (1983) utilizan la representación del *Pandemonium* para explicar cómo se produce el reconocimiento de letras en el proceso lector. Como docentes, es especialmente importante determinar las características de cada patrón de reconocimiento. En las últimas décadas han surgido numerosas propuestas acerca de los criterios más adecuados para ello, entre las que destacan las planteadas por Gibson (1969) con su obra *Principles of perceptual learning and development*. Los criterios que defiende este autor se basan en la selección de rasgos distintivos, de modo que exista un único patrón para cada letra, que permita una clara distinción entre ellas durante el reconocimiento. Esto implicaría que no archivamos imágenes completas, sino únicamente rasgos de las mismas.

Según estas teorías, al principio se deben reconocer más rasgos para una lectura eficaz, debido a la inexperiencia, los cuales se van cribando hasta quedarnos únicamente con los que resultan esenciales para la identificación. De igual modo, a medida que tenemos más experiencia lectora necesitamos menos rasgos para la identificación. En otras palabras, en primer lugar utilizamos un modelo de procesamiento en serie (cada rasgo de uno en uno) y, más tarde, se hace uso del procesamiento en paralelo (todo al mismo tiempo). De esta manera, aunque en el lector experto predomina el procesamiento en paralelo, este recurre al procesamiento en serie ante estímulos nuevos y desconocidos.

2.3. Identificación

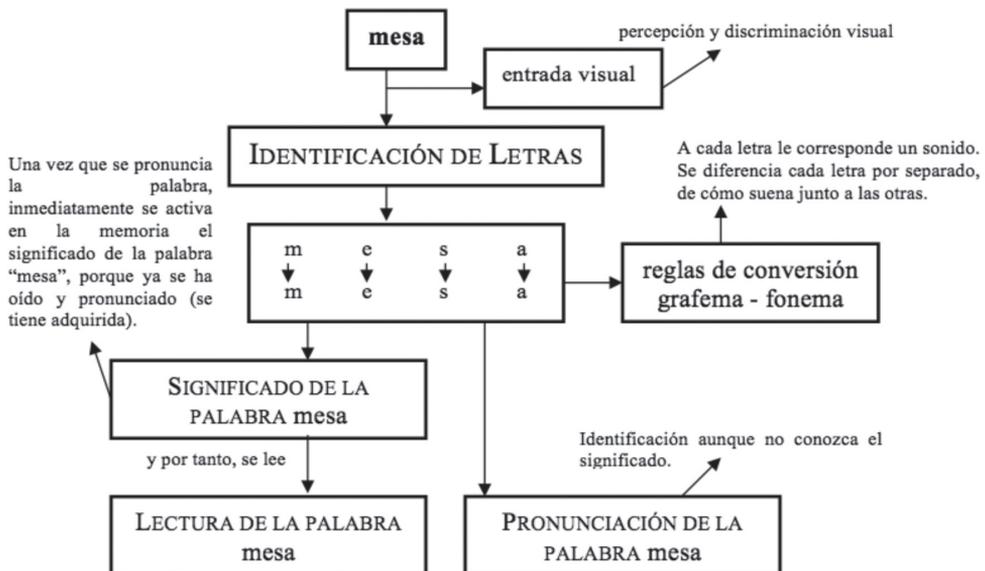
En la fase de identificación de la palabra en virtud de propiedades formales, cabe destacar que son varios los modelos explicativos que existen sobre los procesos que se ponen en marcha durante el proceso lector. Las diferencias entre cada uno de ellos están relacionadas con el modo en el que se accede al significado. Así, podemos distinguir entre los modelos de identificación 1) el modelo fónico, con énfasis en el código, 2) el modelo de palabra completa, con énfasis en el significado, 3) el modelo de doble ruta (uno de los modelos

más representativos de acceso al léxico, para explicar la lectura de palabras conocidas y desconocidas); y como alternativas a este último, 4) el modelo visual-fonológico, y 5) la lectura por analogía, que cuestionan aspectos fundamentales de las vías de acceso al léxico (e incluso la propia existencia de dichas vías).

2.3.1. Modelo fónico

Se trata de un modelo con énfasis en el código, es decir, que se encuentra fundamentalmente basado en la fonología del lenguaje. En la Figura 1 se representa mediante un esquema cómo se llevaría a cabo el proceso de identificación de la palabra.

Figura 1. Modelo de identificación fónico.



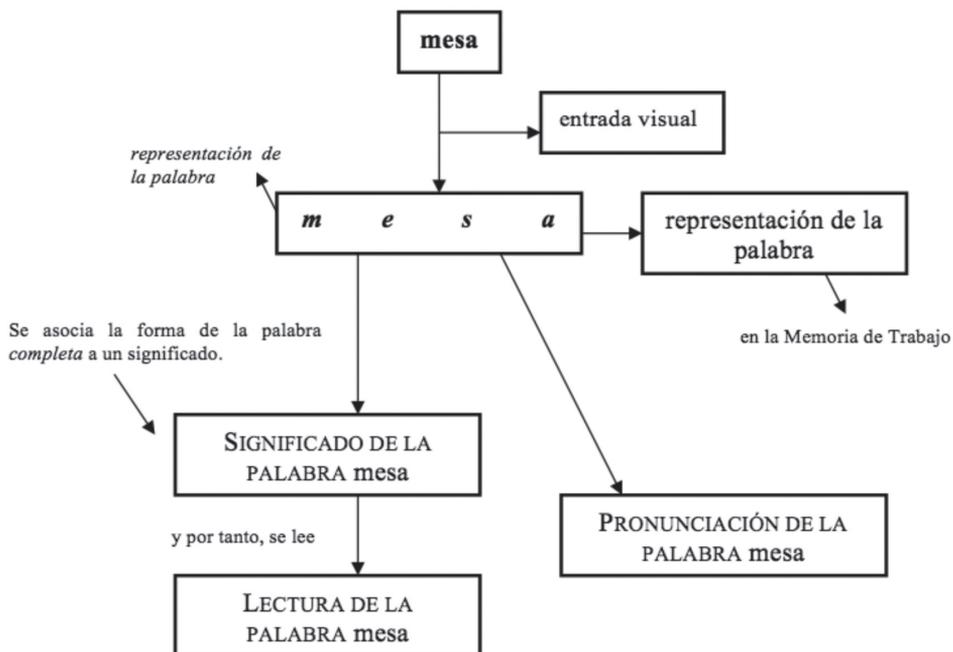
2.3.2. Modelo de palabra completa

También conocido como modelo con énfasis en el significado. Se basa en la relación arbitraria entre la representación y el significado de las palabras. En este modelo el foco de la atención se dirige al significado, a lo que quieren decir todas las letras juntas. Para el acceso al significado el lector busca en su MLP

conocimientos sobre semántica (significados) y sintaxis (reglas gramaticales). Para que dicha búsqueda tenga éxito, los significados deben estar asociados a las representaciones ortográficas y acústicas de las palabras. El léxico interno se forma a partir de las palabras oídas y dichas, a las que se añaden las palabras vistas. Mientras el lector busca el significado, debe mantener en la memoria de trabajo una representación de la palabra. Como facilitadores de esa búsqueda destacan la frecuencia léxica y un contexto adecuado, ya que si la lectura se da en un contexto de familiaridad semántica, o de repetición, más fácil será identificar los significados. Del mismo modo, la ambigüedad semántica y polisémica interferirán en la búsqueda (Forster, 1979; Morton, 1980; Paap et al., 1987).

Este modo de leer/procesar es viable solo para palabras que ya son conocidas (véase Figura 2), mientras que las desconocidas no podrían ser leídas por esta vía. Es un modelo más rápido, pero más inseguro para el lector.

Figura 2. Modelo de identificación de palabra completa.



Este modelo también presenta complicaciones en relación con las palabras polisémicas, principalmente en el caso de lectores inexpertos que aún no distinguen que una misma palabra puede significar dos cosas diferentes. El método con énfasis en el significado es útil en lectores noveles para el acceso a

palabras sencillas y monosémicas, generalmente palabras cortas de significado accesible (que sean tangibles, no abstractas).

Asimismo, existen una serie de factores que actúan como facilitadores de la identificación. Estos dependen de: (1) las *características de las palabras*, si son cortas o largas (4-6 sílabas), formadas por sílabas directas a ser posible (consonante-vocal) y de fácil pronunciación (lo que apoyaría la hipótesis de código); (2) *experiencias lectoras*, cuanto más se lee, mejor se lee, y viceversa; y (3) *superioridad de la palabra*. Respecto a esto último, se consideran dos niveles: (a) cuando las letras forman parte de una palabra se reconocen mejor que si se presentan aisladas o en grupos de letras sin sentido (lo que apoyaría la hipótesis de palabra completa –formar una palabra tiene características que ayudan-); y (b) en la identificación de letras (en palabras) participan los diferentes niveles de reconocimiento de rasgos distintivos, apoyándose mutuamente (Johnston y McClelland, 1980). Esto último apoyaría la hipótesis de código (la contigüidad ayuda).

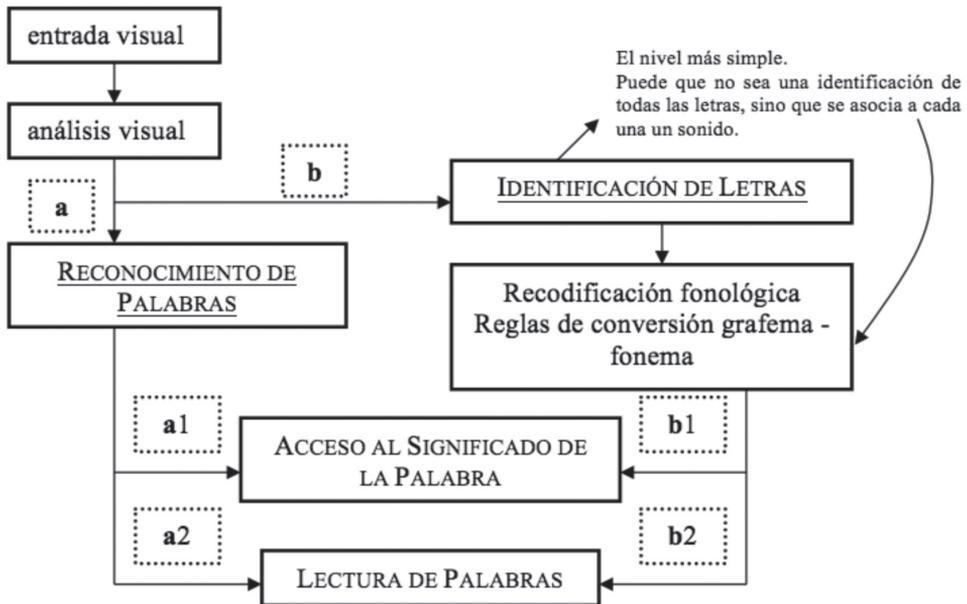
Un buen vocabulario y una buena memoria (no abstracta, sino de contenido) ayudan a un buen desarrollo del significado. Las estructuras de la memoria se reactualizan en función del contexto semántico de lo que estamos leyendo. Esto facilita, en general, todo el proceso lector.

2.3.3. Modelo de doble ruta

Según este modelo, la lectura requiere los dos procesos anteriores al mismo tiempo. Se le denomina modelo de doble ruta porque se accede a la palabra tanto por la ruta visual, como por la ruta fonológica. Según el Modelo de Doble Ruta (véase Figura 3) la lectura podría realizarse de diferentes formas, a saber: (1) Visual semántica (a-a1), (2) Visual no semántica (a-a2); (3) Fonológica semántica (b-b1); y (4) Fonológica no semántica (b-b2).

Este modelo de dos rutas expone que un mismo lector puede leer el texto a través de cualquiera de ellas, de manera simultánea. Si el lector conoce la palabra, leerá a través de la ruta visual. Si la desconoce, o son pseudopalabras, leerá a través de la ruta fonológica.

Figura 3. Modelo de identificación de doble ruta.

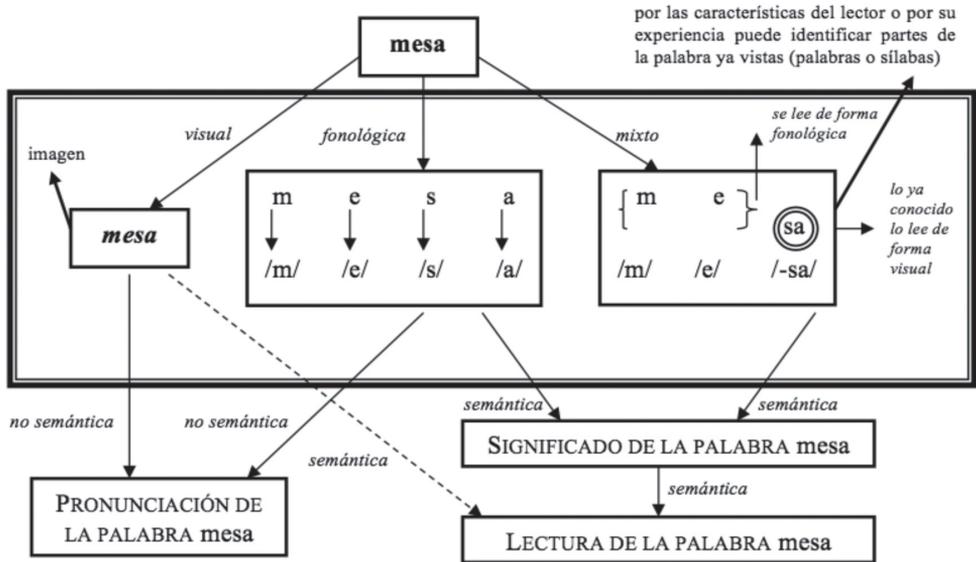


2.3.4. Modelo visual-fonológico

También denominado modelo interactivo (Ehri, 1992), propone que los procesos que se desarrollan cuando leemos son más complejos que los descritos desde el modelo de doble ruta. En base a este modelo, el lector accede a la lectura de algunas palabras de forma global (completa) o bien a través del sonido del conjunto de sus fonemas (fonológica). No obstante, añade una tercera posibilidad, según la cual ante palabras nuevas -no vistas- pero en la que parte de ellas resulta familiar, se accede por las dos rutas anteriores de manera simultánea (ruta visual-fonológica). La parte conocida se leerá por la ruta visual, y la parte desconocida por la ruta fonológica.

La experiencia del lector, así como los facilitadores para la lectura que ha ido adquiriendo, ayudan a que lea de manera automática, yendo de una ruta de acceso a otra según convenga, interactivamente. Este modelo es fundamentalmente utilizado por los lectores expertos.

Figura 4. Modelo de identificación visual-fonológico.



2.3.5. Lectura por analogías

Este modelo señala que el aprendizaje lector está basado en las características fonológicas de diferentes palabras con grafemas similares. Durante el aprendizaje de la lectura, la experiencia como oyentes hace que el lector pueda discriminar los sonidos. Esto conlleva que, a poco que se tenga referencia de la conversión grafema-fonema, podría leer por analogía con los sonidos que relacionan. Es decir, las palabras se leen por analogías, porque se parecen a otras (en su significado, en cómo suenan o se escriben) que el lector ya tiene adquiridas. Estas analogías ayudan a un mejor aprendizaje expresivo y comprensivo, ya que se fundamentan en las similitudes entre el lenguaje hablado y escrito. El aprendizaje de la lectura estaría vinculado así a una concepción del aprendizaje no segmentado, basado en la propia experiencia como hablantes y oyentes.

3. Operaciones de comprensión lectora: de las palabras a la lectura de textos

Según Black (1985), el proceso de comprensión lectora implica procesos básicos del pensamiento a través de diferentes estrategias. Tras el *procesamiento*

morfológico y sintáctico, tiene lugar la *supresión de información irrelevante* y la *realización de inferencias*. Se trata de un proceso metacognitivo que se desarrolla bajo la necesidad de deshacernos de lo irrelevante para acceder a las ideas principales del texto. Para ello, se recurre a inferencias basadas en conocimientos ya adquiridos que pueden diferenciarse a su vez dos tipos: anafóricas –relativas a los aspectos gramaticales, tienen que ver con el uso de pronombres demostrativos– y sobre conocimientos –relativos a los contenidos, personajes... que ayudan a actualizar los conocimientos de los que ya se dispone–¹.

El proceso de comprensión lectora favorece, asimismo, que el lector elabore estrategias que le facilitan el acceso al contenido del texto. La primera de las estrategias que pone en marcha es la formación de un esquema-marco general, consistente en formular una hipótesis a partir de la primera frase del texto. Tras ella, se procederá a la activación de conocimientos previos, recuperando de la MLP los contenidos que puedan tener algo que ver con el texto. Se activan así conocimientos sobre la estructura del texto, a partir de estructuras básicas y sencillas que permitan obtener un esquema previo para diferenciar la idea principal de las ideas secundarias. Una vez analizado el texto, se procederá a la selección de la información relevante, de la idea principal, y a la organización de la información relevante, resumiendo del texto. El lector reconstruye así las estructuras de la memoria, asocia a estas más información (combinando la información textual con la que obtiene de su bagaje personal) y realiza un resumen coherente/organizado del texto. Es de esperar que, a medida que el lector se hace más experto, mejorará también en el empleo de todas estas estrategias.

Los procesos de autorregulación tras la lectura hacen que el lector evalúe su propio desempeño, lo que puede llevarle a tratar de mejorar la comprensión del texto, por ejemplo, leyéndolo de nuevo o tomando notas.

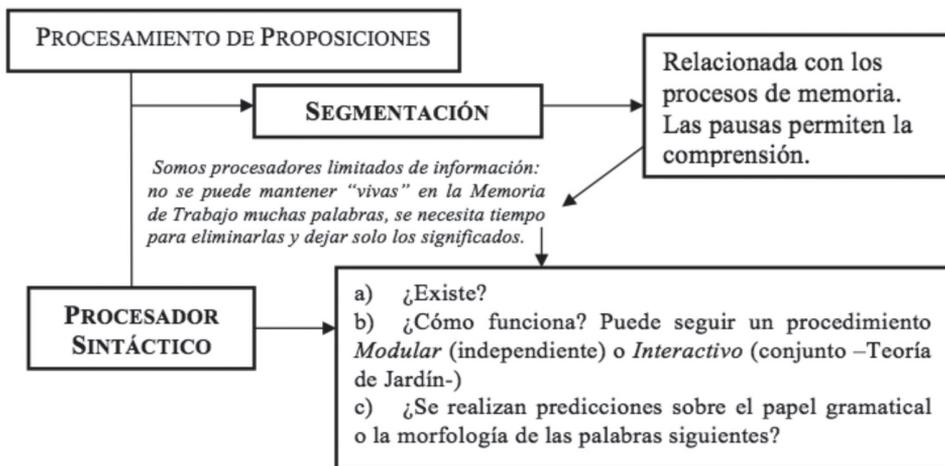
Es lógico pensar que el lector no llega al significado de una frase únicamente a través de la suma de las palabras que la componen. Al procesar frases se activa también un procesador sintáctico que, junto con el procesador semántico que se ha abordado en el apartado anterior, realiza sus tareas tanto independientemente, como ayudándose el uno al otro (Rueda, 2003; Sánchez, 1998). Primero trabajan modularmente, pero más tarde realizan un procesamiento interactivo. En caso de que existiera discrepancia entre lo que ambos procesan, se impone la comprensión. Si funcionásemos de forma modular, el sistema semántico se impondría sobre el sintáctico (dado que la clave es la comunicación). A medida que el lector se hace más experto, es capaz de realizar una lectura de

1 En el capítulo 4 hay más información sobre los tipos de inferencias y la comprensión lectora, en general.

arriba-abajo, ya que se apoyará más en sus experiencias que en el texto. En la fase del procesamiento supraléxico, encargado de la comprensión de proposiciones, los lectores expertos se apoyan menos en el texto que los inexpertos o los lectores con dificultades.

En la Figura 5 podemos observar mediante un esquema cómo se produce el procesamiento supraléxico de las frases. Si el lector no consigue desarrollar previamente un buen conocimiento del lenguaje de referencia (tanto a nivel sintáctico como morfológico, etc.), probablemente no podrá acceder al significado de una proposición con palabras desconocidas. Asimismo, se pone de manifiesto la relación entre el procesador sintáctico y el procesamiento semántico. En este punto puede suceder que el lector siga un funcionamiento modular hasta que culminen ambos procesamientos, poniéndose en común después lo interpretado por ambos; o bien que realice la decodificación de forma interactiva entre ambos procesamientos. En este segundo supuesto, el procesador que marca la pauta sería el procesador semántico. Esto es lo que se conoce como Teoría de Jardín (o de sendero), la cual explica que, en caso de discrepancia, el procesador semántico obliga al sintáctico a retroceder por el camino recorrido hasta encontrar el error, hasta el punto en el que no ha procesado la información sintácticamente de forma correcta.

Figura 5. Esquema de procesamiento supra-léxico.



Los estudios acerca de cómo se llega a la comprensión de los textos se han desarrollado a partir de tres perspectivas teóricas fundamentales: (1) el

Estructuralismo, (2) la Teoría de Micro y Macro-estructuras, y (3) la Teoría de los Estados Mentales. Veamos cómo funciona cada una de ellas con más detalle.

El modelo estructuralista se basa en la teoría sobre Gramática de las narraciones de Thorndyke (1977). Parte de la idea de que la forma en que creamos las estructuras de conocimiento en nuestro cerebro son de carácter innato, por lo que todos comprenderíamos los textos escritos de la misma manera ajustándonos a una gramática previa. No obstante, estudios posteriores han demostrado que no todos nos ajustamos a un mismo mecanismo, sino que en el proceso lector influyen toda una serie de factores, como por ejemplo la emoción.

Por otro lado, la Teoría de Micro y Macroestructuras propuesta por Kintsch y Van Dijk (1978) propone que aprendemos utilizando micro y macroestructuras dentro del mismo proceso, ajustándonos así a través de un proceso continuo. En primer lugar, el lector crea pequeñas microestructuras (pequeñísimos resúmenes que se formulan utilizando palabras del propio texto), que conforman la base a la que se irán sumando otras proposiciones más largas. La función de estas microestructuras sería liberar espacio de la memoria de trabajo, dejando lugar así para otro tipo de información de más utilidad. Varias microestructuras formarían una macroestructura, consistente en una reconstrucción del texto, donde la idea principal hace referencia al texto fundamentándose en las pequeñas proposiciones del mismo, y en las que la experiencia del lector juega un papel fundamental. Se trata de un proceso de elaboración personal, donde el lector reformula el texto con sus propias palabras. Bajo esta perspectiva, el proceso lector es eminentemente cognitivo.

Esta teoría subyace a las metodologías de enseñanza de la lectoescritura que tradicionalmente se emplean en la escuela, basadas en tareas dirigidas a extraer e interpretar la información contenida en el texto. Sin embargo, aunque es un método favorable para el desarrollo de la memoria, no resulta idóneo a efectos de desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido serían mucho más adecuadas tareas como suprimir alguna información del texto, de modo que el lector deba buscar la idea principal.

En último lugar, cabe destacar la Teoría de los Estados Mentales (Johnson-Laird, 1983), que propone que el lector construye y genera progresivamente “escenarios” según lo que va leyendo. Por ejemplo, solo del título ya se extrae cierta información, que predispone para la lectura. Estos escenarios son dinámicos, ya que van modificándose a medida que se lee. Los escenarios serán más ricos cuanto más experto sea el lector.

Bajo esta perspectiva, la comprensión lógica que impera en la Teoría de Micro y Macroestructuras se mezcla y/o superpone a decisiones sobre el proceso lector relativas a otros factores que no guardan una relación directa con el contenido del texto, como los sentimientos, emociones, formación previa, experiencia, etc.

4. Las dificultades de aprendizaje de la lectura

A pesar de su aparente sencillez, no todos seguimos estos procesos de manera natural y del mismo modo. Esto ha provocado que el estudio de las Dificultades de Aprendizaje se haya visto incrementado en las universidades españolas en las últimas décadas (Sánchez et al. 2012; Santiuste y Beltrán, 2000). La denominación de Dificultades de Aprendizaje (en adelante DA) aparece oficialmente por primera vez de la mano de Samuel Kirk (1962, 1971), como “una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos del lenguaje, habla, deletreo, escritura, o aritmética que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, depravación sensorial o factores culturales o instruccionales” (1962, p. 263). No obstante, esta denominación ha ido quedando parcialmente obsoleta, y hoy en día ya no resulta suficiente referirnos a las dificultades en la lectura, la escritura y/o las matemáticas, sino que la aparición de nuevos problemas la ha colmado tanto de contenidos que el término pierde su utilidad si no es matizado.

Las pruebas psicométricas (Torgesen et al., 2012) cumplen un papel importante en la detección de las DA, pero no son suficientes, ya que difícilmente miden lo que se da en la realidad escolar de enseñanza-aprendizaje. También es necesario medir el proceso, de modo que se evalúen los problemas que pueda presentar el estudiante en el mismo. Se impone, por tanto, la necesidad de explicar las DA en un marco lo más exacto posible de la situación en la que ocurren.

Las DA son consecuencia de problemas de alteraciones neuropsicológicas que provocan retrasos en el desarrollo de algunas funciones psicológicas fundamentales, directamente implicadas en el aprendizaje de la lectura, escritura y las matemáticas (cálculo y resolución de problemas). Estas alteraciones neuropsicológicas no dependen de alteraciones sensoriales, cognitivas o cualquier otra. Por tanto, no se trata de un déficit sensorial, ni tampoco intelectual. No tienen que ver con la privación social, aunque en el caso de que exista, las dificultará aún más.

Las áreas fundamentales de DA son: (1) la lectura (dislexias), relacionada con descodificación de mensajes, letras y comprensión lectora; (2) la escritura (disgrafías), relacionada con escribir (trasladar a letra, oído o grafía) y composición escrita; y (3) las matemáticas (discalculias), relacionadas con cálculo y solución de problemas. Las dificultades que se presenten, en principio dificultarán el resto de aprendizajes (sobre todo, lectura y escritura por su necesidad para acceder a la información). Los alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura son alumnos de 9 o 10 años en adelante, que cometen errores de lectura o escritura de manera regular o persistente. Este último requisito es fundamental para determinar la presencia o no de dificultades de aprendizaje, aunque exista irregularidad: por ejemplo, el alumno no siempre omite la r, confunde la t y la d, o se equivoca en una determinada palabra. También pueden darse errores de tipo ortográfico (*uebo* por *huevo*), errores de conversión grafe-ma-fonema (*turneo* por *trueno*), errores relacionados con la separación de palabras (*lacasa* por *la casa*), e incluso errores de expresión o comprensión. Estas distinciones son especialmente importantes para la intervención en Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectoescritura (DEAL), ya que la ayuda que ofrezcamos dependerá de la precisión con la que identifiquemos las dificultades.

Los alumnos con dificultades de lectoescritura pueden presentar problemas en cualquiera de los procesos u operaciones que han sido identificados en los apartados anteriores. Es decir, pueden presentar dificultades en el reconocimiento y/o la escritura de las palabras, tanto en el uso de la vía fonológica (dislexia fonológica), como en el uso de la vía léxica (dislexia de superficie); o pueden presentar dificultades en la comprensión y/o la redacción. Dependiendo de cuál sea la vía de acceso al significado que se encuentre afectada podemos hablar de uno u otro problema.

4.1. Alumnos con dificultades en la vía fonológica

Las dificultades de la lectura relacionadas con la vía fonológica están relacionadas con el conocimiento, la aplicación y la automatización de las reglas de conversión grafe-ma-fonema. Esto puede llevar a una lectura lenta, donde la práctica lectora resulta fundamental para los procesos de automatización.

Asimismo, son alumnos que presentan dificultad para el establecimiento de conexiones o ensamblajes de unos fonemas con otros en la lectura de sílabas y palabras. Se caracterizan también por la denominada lexicalización, proceso

en base al cual una pseudopalabra o palabra desconocida se convierte en palabra conocida, dando significado a lo que no lo tiene.

Otros errores comunes son las omisiones, sustituciones y adiciones, aunque pueden confundirse en algunos casos con errores propios de la ruta visual, haciendo necesaria la persistencia de la evaluación para concretar la dificultad. También pueden producirse errores que tienen que ver con la memoria de trabajo, bien por falta de atención, o porque el reconocimiento se produce de un modo más lento. No obstante, si se trata de un déficit de atención afectará a otras acciones, no solo a la lectura.

Al alumno que presenta este tipo de dificultades en las tareas lectoras le resulta complicada la lectura de palabras nuevas (que requieren el uso del desciframiento fonológico). Ante ello, pone en marcha diversas estrategias de compensación, como intentar leer las palabras nuevas por analogía o por un reconocimiento directo (*camión* por *cadmio*). Pueden apoyarse también en un desciframiento parcial de la palabra que evoca otra conocida (*cruz* por *Cruyff*); o respetar la raíz léxica de la palabra, pero cometer errores en las desinencias, a lo que se denomina errores derivativos (*comían* por *comerían*). En definitiva, los alumnos se aprovechan de la información contextual para solventar su dificultad de acceso al léxico.

En relación con la escritura, los alumnos con dificultades en la vía fonológica cometen más errores ante palabras nuevas o pseudopalabras que ante palabras conocidas o familiares. Estos errores son consecuencia de un uso deficiente de las reglas de conversión fonema-grafema: omiten alguna de las correspondencias entre fonemas y grafemas, confunden la correspondencia entre dos sonidos muy familiares, invierten el orden (*tra* por *tar*), y/o cometen errores de unión o separación de palabras.

4.2. Alumnos con dificultades en la vía léxica

La dislexia visual afecta a los procesos implicados con el reconocimiento visual, como la discriminación, el reconocimiento global (dando por asumido que el alumno no tiene problemas de visión), o el reconocimiento del conjunto de letras de una palabra. Comúnmente estos alumnos, al leer solo la primera sílaba, recuperan otra palabra parecida de la memoria de trabajo.

Un fenómeno frecuente es el de regulación, ya que al no poder leer por la ruta visual, todas las palabras conocidas o no serían leídas letra a letra. Esto supone un buen reactivo para saber si puede leer o no, ya que si realiza el mismo proceso con

palabras conocidas indica una dificultad para recuperar la palabra de la memoria de trabajo. El alumno con dificultades en la vía léxica tarda el mismo tiempo en leer palabras potencialmente familiares y no familiares (*huevo* y *uebo*, *mesa* y *same*). Sin embargo, muestran problemas de fluidez, especialmente a través de silabeos, que pueden suponer además problemas de comprensión si la fluidez está muy mermada. Al leer siempre por la ruta fonológica leen más despacio que aquellos alumnos que utilizan la ruta visual. Leer por la ruta fonológica consume más recursos cognitivos ya que dificulta los procesos de automatización.

Presentan también problemas en diferenciar el significado de palabras homófonas (*vaca* y *baca*, *hola* y *ola*) o pseudohomófonas (*uebo*, *cavayo*), que suenan igual, ya que debe de leer por la ruta fonológica al no poder hacerlo por la visual, recuperando así el significado de la palabra más frecuente. Presentan también errores al leer palabras irregulares y extranjeras, un problema que, aunque podría ser poco relevante, resulta indicativo de este tipo de dificultades.

Este tipo de dificultades son más fáciles de apreciar en los procesos de escritura, ya que implican errores de palabras con ortografía convencional (*haber*, *helado*, *alubias*), pero no se producen errores de decodificación.

Resulta difícil distinguir a un alumno con problemas en esta vía de un alumno escasamente alfabetizado, dado que la única diferencia es la experiencia que han tenido con el texto impreso.

4.3. Alumnos con dislexias mixtas

Aunque son menos frecuentes, cabe destacar que existen casos en los que se producen todos los errores descritos en los subapartados anteriores, suponiendo además errores de comprensión. Un ejemplo común de error en alumnos con dislexias mixtas son las denominadas paralexias, que suponen que en lugar de *playa* lee *mar*. El alumno asocia significados y da el más común, conocido o frecuente.

4.4. Alumnos con dificultades en el proceso de comprensión

Las dificultades de comprensión lectora no constituyen una tipología dentro de las dificultades específicas en el aprendizaje. En este sentido, no se trata de deficiencias en ciertos componentes específicos infradesarrollados (como ocurría en los ejemplos anteriores), sino de un sistema completo de acciones

que funcionan por debajo de las exigencias que conlleva comprender y aprender de los textos.

Nos referiremos, por tanto, a las dificultades en el proceso de comprensión de textos como un problema de aprendizaje y enseñanza, que puede afectar a la representación textual, a la representación situacional o a la autorregulación (metacognición).

El vocabulario es la clave principal, condición básica que facilita lo que se lee. En los lectores sin dificultades, el vocabulario se reconvierte en un “dossier” de palabras ya leídas, conociendo más palabras de las que utilizan. Sin embargo, cuando existe una dificultad de comprensión, esta influye en los conocimientos semánticos. Los alumnos con dificultades de comprensión, además de contar con un menor vocabulario, presentan dificultades ante palabras polisémicas donde el significado depende del contexto. En lo relativo a la representación textual, el alumno puede presentar dificultades para reconocer palabras o construir ideas, para integrarlas, para construir ideas globales o para integrar todas las ideas en un esquema y exponerlas.

Por otro lado, los problemas de representación situacional supondrán dificultades para construir un modelo situacional; mientras que los problemas de metacognición implican dificultades para planificar, supervisar y/o evaluar la lectura. Continuaremos con el análisis de cómo abordar estos errores en la escuela en el siguiente apartado.

5. Implicaciones para la enseñanza de la lectura

En lo que respecta a las operaciones implicadas en la *identificación y procesamiento de las palabras y frases*, cabe destacar que las distintas formas de entender este proceso han dado lugar a diferentes enfoques y métodos de enseñanza. En este sentido, como hemos visto, existen enfoques que progresan de las partes (letras, fonemas) al todo (palabras), y enfoques que progresan del todo a las partes, es decir, que primero enseñan palabras e incluso frases, y cuando el lector ya las ha adquirido en un contexto determinado, comienzan a segmentar. Asimismo, existen métodos mixtos que pretenden aunar las ventajas de los dos (por ejemplo, el Método Luna Lunera, las estrategias pictofónicas, o el Método Doman –véanse Notas–), y también los enfoques analógicos, basados en los conocimientos y experiencias del lenguaje hablado (rima, aliteración), y las perspectivas integradoras que combinan procedimientos basados en claves visuales, alfabéticas y analógicas.

Ahora bien, el método que como docentes adoptemos para enseñar a leer también debe adecuarse al idioma que se enseña. El método que se utilice dependerá también de otros factores, como que el lector presente problemas perceptivos visuales o fonológicos. Aún así, el hecho de que se acceda al aprendizaje de la lectura por uno u otro método no influye en que el lector pueda (pronto) combinarlo con otro método distinto.

La enseñanza temprana de la lectura y su promoción a través de actividades prelectoras y preescriptoras (véase Tabla 1) facilitará el aprendizaje temprano del lector y reducirá los errores. Estas actividades resultarán especialmente relevantes para el desarrollo de la conciencia fonológica, para la mejora del vocabulario y para el desarrollo de la atención y la memoria de trabajo. Además, apoyar la práctica lectora favorecerá la pronta automatización de la identificación de letras y palabras, de modo que se liberarán recursos cognitivos en beneficio de la comprensión.

Tabla 1. Ejemplos de actividades para trabajar las habilidades morfo-sintácticas en el aula.

Relacionadas con el Habla:	Relacionadas con la Lectura y la Escritura:
<ul style="list-style-type: none">- Identificación de funciones básicas de género, número, acción, tiempo de la acción, etc.- Utilización de palabras que permitan identificar y discriminar funciones básicas.- Sustitución de funciones básicas.- Identificación de errores en funciones básicas.- Cierres gramaticales.- Utilización de prefijos, sufijos, etc.	<ul style="list-style-type: none">- Identificación de funciones básicas de género, número, acción, tiempo de la acción, etc.- Utilización de palabras que permitan identificar y discriminar funciones básicas.- Sustitución de funciones básicas.- Construcción de palabras en base a piezas (sílabas, grafemas) dadas.- Identificación de errores en funciones básicas.- Cierres gramaticales en frases dadas.- Utilización de prefijos, sufijos, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Luque y Romero (2002).

Las habilidades morfosintácticas deben ser uno de los puntos indispensables en cualquier programa que desarrollemos para el abordaje del proceso de lectoescritura. Y en un segundo lugar, los programas destinados a la mejora de la comprensión lectora deberán abordar toda una serie de variables. Estas variables son la atención sostenida y la memoria de trabajo, la función ejecutiva, las estrategias de comprensión lectora, las habilidades morfosintácticas, la metacompreensión y la autorregulación (véase Tabla 2).

Para la intervención, el marco de interacción será: tarea – sujeto – profesor. El profesor tendrá que diseñar las tareas de acuerdo a las características de

sus alumnos y la tarea varía en función de intereses, experiencias, etc. Las estrategias dependen del aquí y el ahora, y las definen la situación, la tarea, y la experiencia. Nuestra obligación es saber qué estrategias están implicadas en las distintas tareas/situaciones. Sin embargo, los niños con DA no elaboran espontáneamente estrategias, ya que tardan más en darse cuenta que necesitamos aplicarlas, y también en que se pueden generalizar las ya aprendidas a otras situaciones.

Las estrategias de aprendizaje son distintas que los patrones/estilos de aprendizaje. Las primeras (las estrategias) son algo coyuntural y, los patrones o estilos de aprendizaje son rasgos vinculados a una condición permanente y condicionados por el uso/desarrollo y generación de estrategias.

Tabla 2. Elementos de un programa de comprensión lectora.

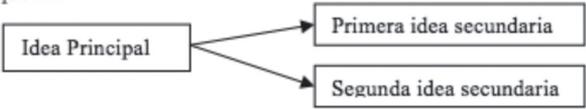
Variables a Trabajar	Actividades
- Atención sostenida y memoria de trabajo.	- Resumir verbalmente lo que se ha leído. - Recuerdo de detalles en relatos cortos. - Aplicación de reglas mnemotécnicas. - Sopa de letras. - Percepción y discriminación de diferencias, tamaños...
- Función Ejecutiva (Activación de los conocimientos en la memoria de largo plazo).	- Recordar lo que se sabe sobre el tema que se va a leer. - Leer el título y hacer hipótesis sobre lo que se va a leer. - Hablar sobre las viñetas, dibujos, definiciones... que acompañan al texto que se va a leer.
- Estrategias de comprensión lectora.	- Seleccionar la información relevante. - Organizar y elaborar la información relevante.
- Habilidades Morfo-sintácticas.	- Cierres gramaticales en frases dadas. - Comprensión de frases aisladas. - Construcción de frases con palabras dadas.
- Meta-comprensión.	- Instrucción en los procesos básicos implicados en la comprensión lectora.
- Autorregulación.	- Supervisión de la comprensión realizada. - Utilización de guías de pensamiento de la comprensión lectora.

En el ámbito escolar lo que interesa es un estilo de aprendizaje reflexivo, que se desarrollen estrategias adaptadas a esas situaciones. Como consecuencia de todo esto, estos niños rinden por debajo de su capacidad. Pero si se les entrena en aquellas áreas en las que presentan dificultades, pueden rendir igual que el resto.

En la Tabla 3 podemos observar un ejemplo de ficha de trabajo de un programa de comprensión lectora para alumnos con DA, basado en el trabajo de Romero (2001). Este programa, en concreto, se basa en establecer una “Guía de Pensamiento” que ayude al alumno a ordenar los conocimientos de los que ya dispone con relación al texto, a estructurar el aprendizaje ya adquirido a partir de su propia experiencia. Para ello deben utilizarse textos en los que la idea principal sea fácilmente identificable (se puede empezar por colocarla en la primera línea, y poco a poco ir bajando, complejizando su identificación), en los que no existan demasiados párrafos, que contengan las suficientes pausas, etc. La selección del texto debe hacerse a través de los propios libros de texto del alumno, y debe resultarles suficientemente atractivo, teniendo también en cuenta su edad. En este caso el objetivo no es que se aprenda el contenido del texto, sino que lo comprenda. A continuación, se trabajará con preguntas que ayuden a trabajar la memoria, comprobando si el alumno retiene correctamente la información, sin tener que releer el texto. Una vez trabajado bien el contenido hasta aquí, será el momento de trabajar el vocabulario y otros conocimientos más específicos, asegurándose de que el alumno alcance los objetivos propuestos y comprendido todas las palabras.

Tabla 3. Programa de comprensión lectora para alumnos con DEAL.

Guía de Pensamiento y Actividades	Ficha de Trabajo
<p>1. Leo el texto con mucha atención. Después pienso un poco en lo que he leído y trato de imaginármelo.</p>	<p><u>Las plantas carnívoras:</u> Todas las plantas necesitan agua, aire, luz y un suelo apropiado para crecer. Pero la planta llamada Venus atrapamoscas necesita, además, complementar su alimentación con insectos. Las hojas de la Venus atrapamoscas son muy especiales. Cada hoja tiene en su extremo una trampa para capturar insectos. Cuando alguno de estos animales se posa en esta parte de la hoja, la trampa se cierra y lo captura.</p>
<p>2. Pienso y contesto a las preguntas de Recuerdo.</p>	<p><u>Preguntas de Recuerdo:</u> Todas las plantas necesitan ____, ____, ____ y un ____ apropiado para crecer. Pero la planta ____ come ____.</p>
<p>3. Pienso y contesto a las preguntas de vocabulario y conocimientos.</p>	<p><u>Vocabulario:</u> Explica qué significan las siguientes palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complementar. • Insecto. <p><u>Conocimientos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Has visto alguna vez una planta carnívora? ¿Dónde? • ¿Sabes lo que es un insecto? Pon un ejemplo.
<p>4. Leo de nuevo el texto y busco y subrayo la idea principal.</p>	<p><u>Idea Principal:</u> Busca en el texto la idea que te parezca más importante y la subrayas. Luego escríbela aquí. La idea principal es: ____...</p>

5. Busco otras ideas que no sean tan importantes y las subrayo de otro color.	<p><i>Ideas secundarias:</i> Ahora busca en el texto una o dos ideas que te parezcan importantes pero menos que la idea principal y las subrayas de otro color.</p>
6. Hago un resumen o un esquema.	<p><i>Organizar las ideas:</i> Haz un resumen del texto, para ello recuerda: primero escribes la idea principal y luego la idea o las ideas secundarias. Si recuerdas algún detalle también lo puedes poner, pero sólo uno o dos. Resumen:</p> <p>Completa el esquema escribiendo en cada cuadro lo que corresponda. Esquema:</p>  <pre> graph LR A[Idea Principal] --> B[Primera idea secundaria] A --> C[Segunda idea secundaria] </pre>
7. Pienso y contesto a las preguntas de valoración.	<p><i>Valoración:</i> Puntúa el texto que has leído con un 1 si te ha parecido fácil, con un 2 si te ha parecido regular y con un 3 si te ha parecido difícil. De todo lo que has hecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que te ha resultado más difícil? • ¿Qué es lo que más te ha gustado? • ¿Para qué crees que te ha servido lo que has hecho?

Fuente: elaboración propia a partir de Romero (2001).

Más tarde, se abordarán estrategias de aprendizaje, en este caso para seleccionar la información relevante, tanto las ideas principales como las secundarias, para después seleccionarlas y organizarlas a través de resúmenes o esquemas. Por último, se han de implicar las tareas de metacognición y autorregulación, para reflexionar sobre el proceso realizado. Dichas tareas deberían ser realizadas al finalizar cada sesión, independientemente del punto del programa en el que nos encontremos.

Una buena estrategia de cierre podría ser solicitar al alumno que cree un final alternativo para el texto, o preguntar para ampliar alguna idea puntual (*¿Por qué crees que ha hecho esto?*).

Referencias bibliográficas

Black, J. B. (1985). An exposition on understanding expository text. En B.K. Britton y J. B. Black (Eds.). *Understanding expository text*, Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.

Carpio, M. Á. (2011). Estrategias pictofónicas. Un estudio comparativo de eficacia en la enseñanza de la lectura inicial para el primer grado de educación general básica en seis escuelas públicas en Cartago, Costa Rica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 11(2), 1-33.

— (2014). Efectividad de las estrategias pictofónicas en la adquisición de la descodificación lectora en estudiantes costarricenses. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-34.

Carrillo, M. S. y Calvo, Á. (2001). *Luna Lunera, método de lectoescritura para Educación Infantil*. Madrid: Santillana.

Chomsky, N. (1986). *Language and the Mind*. New York: Cambridge University Press.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 383-417). New York: Longman.

— (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition*. (pp. 107-143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

— (1994). Development of the ability to read words: Update. En R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 323-358). Newark: International Reading Association.

— (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Forster, K. I. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. En W.E. Cooper y E. Walker (Eds.). *Sentence Processing: Psycholinguistic essays presented to Merrill Garrett*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Meredith Corporation.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

Johnston, J. C. y McClelland, J. L. (1980). Experimental tests of a hierarchical model of word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 503-524.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A. (1971). *Psycholinguistic learning disabilities diagnosis and remediation*. Champaign: University of Illinois Press.

Lindsay, P. H. y Norman, D.A. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Tecnos.

Luque, D. J. y Romero, J.F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.

Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. En U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Paap, K. R., McDonald, J. E., Schvaneveldt, R.W. y Noel, R.W. (1987). Frequency and pronounceability in visually presented naming and lexical-decision tasks. En M. Coltheart (Ed.). *Attention and performance XII* (pp. 221-244). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

— (1992). The representation problema in reading acquisition. En P. Gough, L. Ehri y R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Romero, J. F. (2001). *Del país de las letras al país de los significados, o al revés*. En A. Miranda (Comp.). *Déficit de atención y dificultades del aprendizaje*. Málaga: Aljibe.

Romero, J.F. y González, M. J. (2000). Dificultades en el aprendizaje de la lectura. En J.N. García-Sánchez (Coord.). *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.

— (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid, Alianza.

Rueda, M. I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Sánchez, E., Ciga, E., García, E. y Rueda, M. I., (2012). *La intervención en las dificultades de aprendizaje de la lectura: qué necesitan “aprender” quienes se encargan de desarrollarla*. Madrid: AELFA.

Sánchez, E., García, J. R. y Rosales, J. (2009). *Para ayudar a comprender: ¿qué se debe hacer?, ¿qué se hace?, ¿qué se puede hacer?*. Aula de innovación educativa, 180, 65-70.

Santiuste, V. y Beltrán, J. (Coords.) (2000). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Selfridge, O. (1959). Pandemonium: A paradigm for learning. En AA.VV. *Proceedings of the Symposium on the mechanization of thought processes* (pp. 513-531). London: HMSO.

Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 97-110.

Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. En B.K. Wong (Ed.). *Learning About Learning Disabilities*, (pp. 3-40). San Diego: Academic Press.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., y Rashotte, C. A. (2012). *Test of Word Reading Efficiency*. Austin: Pro-ED, Inc.

Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Notas

1. Luna Lunera es un método de lectoescritura dirigido a alumnos de Educación Infantil. En este método el desarrollo de las propuestas acompañan la organización de la clase, sin descuidar la secuencia lógica de los contenidos. Dispone de una gran variedad de textos literarios de autores reconocidos que responden

a la concepción de “libro álbum”, jerarquizando por igual al texto y a la imagen, con atractivas propuestas para el trabajo sistemático con la lengua oral a partir de obras artísticas de autores reconocidos y de variadas actividades. Además, se incluyen textos de literatura oral popular y los “Pasos del escritor”, para que los alumnos se inicien paso a paso en la aventura de escribir. Todo está organizado a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para el primer ciclo de Educación Infantil. Cuenta con páginas pensadas y organizadas para una clase, con actividades disparadoras, de desarrollo y de cierre que sintetizan lo aprendido.

2. Las estrategias pictofónicas persiguen el objetivo de estimular un proceso dual de aprendizaje de la lectura mediante la asociación del grafema con el dibujo que lo representa (proceso logográfico) y el fonema con la palabra clave (proceso alfabético). Propone secuencias didácticas como guía para el docente en la enseñanza de la lectura y la escritura a través de mnemotecnias. El método PiFo ha sido desarrollado por M.Á. Carpio (2011, 2014) para el idioma español, cuyos análisis evidencian ayudan a una mejor descodificación y un mejor desempeño en tareas de segmentación fonética. Asimismo, se observa una mayor generalización de los alumnos hacia nuevas combinaciones silábicas. En su página <https://www.facebook.com/estrategias.pifo?fref=ts> diferentes docentes comparten sus experiencias en el aula con el método PiFo.

3. El método Doman contempla diferentes programas, no solo para el aprendizaje de la lectura, sino también para el desarrollo de la inteligencia, matemáticas, lengua extranjera y musical. Consiste fundamentalmente en sesiones de presentación de bits, unidades de información que pueden presentarse en cartulina, en presentaciones PowerPoint o con aplicaciones interactivas. En lo que respecta a los bits de lectura, resulta esencial utilizar un tamaño, color y tipo de letra adecuados a la madurez visual del niño. El método se basa, por tanto, en presentaciones de información presentadas al alumno quien, al responder positivamente al estímulo dado, demostraría haber retenido la información presentada, e incluso haberla conectado con alguna información recibida anteriormente.

La comprensión lectora y los enfoques de lectura

JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS
UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO

1. Introducción

En la sociedad globalizada del conocimiento o del aprendizaje, las personas han de tener la capacidad para adaptarse a un cambio continuo. De esta manera, entre otras muchas, el desempeño en la lectura se erige como una competencia clave para el aprendizaje. De hecho, no se discute la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y el continuo desarrollo de las competencias de los individuos no solo en la educación obligatoria sino después y de forma simultánea a través de otros modos de educación. Al respecto, una de las competencias que se señalan como imprescindibles y que merecen una atención permanente es la competencia comunicativa en lengua materna y son varios los motivos. Entre otros, el lenguaje, además de ser la herramienta a través de la cual se transmite información, mantiene una estrecha relación con el conocimiento en su puesta en práctica a través de la lectura y la escritura, concebidas estas acciones como instrumentos de formación.

Los textos escritos son omnipresentes lo que hace que saber leer sea imprescindible en todos los ámbitos de la vida. Es, por tanto, una destreza fundamental para el desarrollo individual y social de las personas, para que estas puedan participar de manera activa en su entorno y para poder ejercer, en último término, los derechos que tienen como ciudadanos.

En este capítulo se pretende dar cuenta de una serie de nociones fundamentales para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes. En primer lugar,

se expondrá el concepto de este término y algunas ideas básicas sobre el estado de la cuestión. La propuesta no obvia ninguno de los enfoques de lectura que se presentarán en el tercer apartado. En este, no solo se expone en qué consiste leer y enseñar a leer desde los diferentes enfoques de lectura sino que propone al maestro una reflexión sobre el acto de la lectura y, también, se le ofrece una serie de estrategias y actividades para desarrollar la comprensión lectora de sus estudiantes. Por último, se hace referencia a la importancia de atender a la lectura desde una perspectiva transversal, es decir, a través de todas las áreas y, del mismo modo, se proponen actividades concretas.

2. La comprensión lectora: estado de la cuestión

La comprensión lectora se puede definir como «la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio» (Martín y Núñez Cortés, 2011, p. 7). De manera similar, ha sido definida esta competencia en las diferentes propuestas de su evaluación que se llevan a cabo en el ámbito internacional, como el estudio PIRLS sobre lectura que realizan los estudiantes de 4º de Educación Primaria, o el Informe PISA para los alumnos de 15 años. Además, estos planteamientos hacen hincapié en el hecho de que la competencia lectora conlleva ser capaz de leer y ser lector. En otras palabras, esta se puede considerar como una moneda con dos caras en la que se lee para aprender y se tiene interés por la lectura, es decir, se siente placer al leer.

Con relación a esto, se puede afirmar que existe consenso en considerar que leer no solo conlleva descodificar el signo lingüístico sino que la lectura tiene sentido si, como se ha dicho, se comprende lo que se lee. Leer, en efecto, es comprender las palabras escritas y se comprende cuando se integran y se interconectan las ideas de un texto. En definitiva, el objetivo de la didáctica de la lectura es que los alumnos sean capaces de comprender, aprendan leyendo y disfruten de la lectura. Como maestros, debemos hacer que nuestros estudiantes se conviertan en –lo que se ha venido en llamar– un *homo alfabeticus*, es decir, un individuo capaz de (Sánchez de Miguel, 2010):

- Extraer información de los textos.
- Interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales.
- Reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos-entenderlos.

En la actualidad, se sabe que tener la capacidad de reconocer las palabras y una buena fluidez lectora facilita la comprensión. Algunas de las investigaciones realizadas en los últimos años muestran cómo el vocabulario adquirido en educación infantil predice el nivel de comprensión lectora en el ecuador de la educación primaria.

No obstante, estos dos requisitos no son suficientes para que la comprensión sea exitosa. Extraer y crear significado a partir de un texto escrito conlleva que durante el proceso lector se realicen procesos lingüísticos, cognitivos o psicolingüísticos y socioculturales que interactúan entre sí. En concreto, los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la lectura están relacionados con toda una serie de estrategias de comprensión. Y en este sentido, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora mejora la comprensión de los diferentes lectores. De hecho, algunas de las conclusiones del Informe PISA muestran cómo aquellos lectores que dominan las estrategias de comprensión lectora son más competentes que quienes no las poseen. Concretamente, los lectores que mejores resultados obtienen en las pruebas de lectura son aquellos estudiantes que mejor resumen lo que leen y que usan diferentes estrategias para comprobar su grado de comprensión mientras leen (Martín y Núñez Cortés, 2011).

Es importante señalar que la comprensión lectora se puede mejorar enseñando a los estudiantes a utilizar estrategias cognitivas específicas, entre otras, que tengan como objetivo extraer y crear significados a partir de los textos escritos.

3. Los enfoques de lectura

Cassany (2006) diferencia tres modelos o enfoques de enseñanza de la lectura –lingüístico, psicolingüístico y sociocultural– de los que se desprende una concepción clara de lo que es leer y cómo ha de ser una didáctica de la lectura.

3.1. Enfoque lingüístico

3.1.1. Conceptualización

En el enfoque lingüístico de la lectura se produce una comprensión superficial de los textos. Este enfoque llama la atención sobre la idea de que el significado del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones. El significado bajo este enfoque es único, objetivo y estable. Leer sería solo «recuperar

el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores» (Cassany, 2006, p. 25). Por ejemplo, el mismo autor señala que ante el texto *Gracias*, los lectores interpretarían que el emisor está agradeciendo algo a su interlocutor.

Desde esta perspectiva, el lector, para controlar la comprensión superficial, realiza una serie de estrategias lectoras como (Sánchez de Miguel, 2010):

- Leer con precisión y fluidez.
- Relacionar distintas partes del texto.
- Resumir.
- Parafrasear.
- Operar con la estructura de los textos.
- Utilizar organizadores semánticos.
- Detectar y usar los marcadores discursivos.

3.1.2. La búsqueda de información

Así, el enfoque lingüístico otorga una especial importancia a la búsqueda de información que aparece de forma explícita en el texto. Por ejemplo, ante el texto:

Ayer por la mañana, Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre. El roscón sería para toda la familia, es decir, él, sus tres hermanos pequeños y sus padres.

Se pueden realizar diferentes preguntas como:

- a. ¿Cuándo fue Pablo a la pastelería?
- b. ¿Quién fue a la pastelería ayer por la mañana?
- c. ¿Qué fue a comprar Pablo a la pastelería?
- d. ¿Por qué fue a comprar Pablo el roscón a la pastelería?
- e. ¿Cuántos hermanos tiene Pablo?

Las respuestas a estas preguntas aparecen, como se ha dicho, de forma explícita en el texto y los lectores han de «mirar» el texto para responder correctamente. Sin dificultad, un lector novel puede responder diciendo: a. *ayer por la mañana*; b. *Pablo*; c. *un roscón*; d. *porque se lo había pedido su madre*; e. *tres*. Asimismo, ante la oración:

En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: *tromp*, *isbiqui* y *pere*.

Se pueden realizar otras tantas preguntas como:

- a. ¿Dónde Trancy pindó un alpino?
- b. ¿Quién pindó un alpino?
- c. ¿Qué hizo Trancy?
- d. ¿Qué pindó Trancy?
- e. ¿Cómo Trancy pindó un alpino?
- f. ¿Además de un alpino, que pindó?

Las respuestas correctas son: a. *en el camtilo*; b. *Trancy*; c. *pindó un alpino*; d. *un alpino*; e. *cochamente*; y f. *tromp, isbiqui y pere*. Para responder esto, en el caso de la pregunta *a*, el lector ha asociado *dónde pindó Trancy* a la preposición *en*. El conocimiento de la regla de ortografía que plantea que los nombres propios de persona se escriben con mayúscula ha servido para poder responder en la pregunta *b* que fue *Trancy quien pindó un alpino*. A la pregunta *¿Qué hizo Trancy?* se ha podido responder porque *pindó* termina de una manera similar a la desinencia verbal que indica la tercera persona del singular del pretérito perfecto de los verbos (-o) y porque la pregunta está formulada en el mismo tiempo verbal. Además, en la oración no hay ninguna otra palabra susceptible de ser un verbo en forma personal puesto que las únicas que podrían serlo son *camtilo* y *alpino*, pero estas van precedidas por los determinantes *el* y *un* lo que les confiere, en principio, la categoría gramatical de sustantivo. También en la pregunta *c* hay que tener en cuenta que la estructura básica de las oraciones en castellano es SUJETO + VERBO. Por otro lado, el esquema sintáctico de los verbos transitivos: SUJETO + VERBO + OBJETO/COMPLEMENTO DIRECTO y la estructura semántica: ALGUIEN + HACE + ALGO, permiten responder que un alpino es lo que *pindó Trancy* en la pregunta *d*. De otra parte, sabemos que el sufijo *-mente* se utiliza en nuestra lengua para crear los adverbios de modo

y que el recurso lingüístico para realizar interrogaciones que atienden al modo es *cómo*, por lo que la respuesta a la pregunta *e*, centrada en este aspecto, es *cochamente*. Por último, el conocimiento de los signos de puntuación, en concreto de la propiedad de los dos puntos para anteceder o presentar una enumeración, nos ayuda a responder a la pregunta *f*.

Esto muestra que al leer ponemos en práctica una serie de conocimientos ortográficos, gramaticales (morfológicos y sintácticos) y semánticos que favorecen esta comprensión superficial, en la medida en que relacionamos diferentes partes del texto. En el caso concreto del ejemplo propuesto, el uso de los signos de puntuación, el uso de mayúsculas, los recursos de creación de palabras o las desinencias verbales. Lo mismo sucede cuando se tiene en cuenta la superestructura de un texto, es decir, la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Ante la imagen inferior, el lector –en la medida en la que tenga noción del género discursivo carta– podrá responder correctamente quién es el destinatario y quién es el emisor de la misma.

___ Manuel :

_____ .

_____ .

María

Estos ejemplos ponen de manifiesto que es evidente que el conocimiento lingüístico facilita encontrar la información. Pero si bien estas destrezas de búsqueda y síntesis son fundamentales en todos los ámbitos de la vida en sociedad, no son las únicas que se requieren y han de desarrollar cuando se lee. Tras leer *En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: tromp, isbiqui y pere* o ver la imagen superior, ¿entendemos lo que dicen los textos?, ¿comprendemos lo leído? No, la respuesta es no. Hemos encontrado la información solicitada pero apenas hemos comprendido el sentido global de los textos. Nuestros estudiantes tienen recursos para responder correctamente

a un tipo concreto de preguntas sin que nosotros, como profesores, podamos comprobar si realmente han comprendido lo que leen. Y es más, no solo podemos evaluar positivamente el grado de comprensión lectora de nuestros estudiantes con este tipo de preguntas cuando realmente no es así, sino que también este tipo de preguntas son las realizadas con más frecuencia por parte de los maestros.

En todo caso, la búsqueda de información ha de desarrollarse a través de algunas actividades como (Prado, 2004):

- Leer un fragmento de un cuento y reconstruirlo, con distintas soluciones, en su principio o en su final.
- Buscar una información relevante en una noticia, una crónica o reportaje: unas fechas, un nombre, un lugar o cualquier otro dato de importancia para el tema.
- Nombrar elementos de una historia: nombres de personajes, lugar donde se desarrolla la acción, ambiente.
- Reconstruir de forma coherente el sentido de textos incompletos.
- Ojear revistas y periódicos y buscar determinada información precisada por el profesor.
- Consultar dudas en el libro de texto, en una enciclopedia o diccionario.
- Buscar una determinada información en las «páginas amarillas» y anotarla.
- Consultar los precios de algún artículo deportivo en folletos publicitarios.

3.2. Enfoque psicolingüístico

3.2.1. Conceptualización

Por otro lado, en el enfoque psicolingüístico –que genera un grado de comprensión profunda– el significado no es solo fruto de la suma del significado de las palabras y de las oraciones, sino que en él interviene también el contexto, por lo que el significado puede ser, ahora, plural. Los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto. Esto conlleva una concepción de leer –*entre líneas*– en la que se desarrollan una serie de habilidades cognitivas como aportar conocimiento previo, formular hipótesis, hacer inferencias, etc.

Al respecto, en los últimos años ha habido numerosas propuestas de modelos de comprensión de textos desde la ciencia cognitiva que, en suma, entienden la comprensión lectora como un proceso intencionado llevado a cabo por un lector que elabora una interpretación de los significados del texto, a partir de la información del propio texto, así como de conocimientos previos, y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social (Parodi, 2005, 2010).

Una muestra evidente de la importancia de leer entre líneas es tener la capacidad para poder percibir o sobreentender información que no aparece implícita en el texto, es decir, de forma literal o explícita pero que se puede intuir como la ironía, el sarcasmo, el humor, ambigüedad o el doble sentido.

A continuación, se va a presentar un modelo de los procesos cognitivos de la lectura a partir de diferentes propuestas y, asimismo, se van a mostrar una serie de estrategias y actividades para que se pueda satisfacer con éxito tales procesos. Posteriormente, debido a la relevancia que tienen las inferencias en la comprensión lectora, se expondrá una clasificación que permita poder trabajarlas en el aula.

3.2.2. Los procesos cognitivos de la lectura

En general, los procesos cognitivos que los lectores ponen en marcha a la hora de leer son:

- a) El reconocimiento de las palabras y la construcción de proposiciones básicas.
- b) La conexión de las ideas principales.
- c) La representación del significado global del texto.
- d) La identificación de la estructura textual.
- e) La construcción de un modelo de situación.

a) El reconocimiento de las palabras y la construcción de proposiciones básicas

En la actualidad, se considera que para poder construir el significado de un texto hay que poder reconocer con rapidez y exactitud las palabras (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Alonso Tapia, 2005). En los primeros niveles, esto supone instruir

a los estudiantes en el reconocimiento de las grafías y en practicar su rápida identificación. Asimismo, el conocimiento del vocabulario es imprescindible para poder generar ideas básicas a partir de los textos. Algunas de las estrategias para desarrollar el léxico pueden ser (Prado, 2004; Martín Vegas, 2009):

- *Presentación de la palabra con la definición:* se considera una estrategia válida para situaciones concretas, pero no para una enseñanza continuada del léxico.
- *Método directo:* que consiste en la presentación de imágenes e inmediata comprensión del significado de la palabra. Los alumnos describen lo que aparece en la imagen y después el profesor les dice el nombre.
- *Núcleos temáticos:* es importante que las palabras estén relacionadas con los intereses de los estudiantes. Así, en los dos primeros ciclos de Educación Primaria los núcleos temáticos serán: familia, hogar, lugar donde se vive, medios de transporte, alimentación, vestimenta, deportes, viajes, etc.
- *Progresión:* de forma progresiva se ampliará el grado de precisión del léxico propuesto, de un léxico básico se llegará a uno más especializado y específico.
- *Significatividad:* dar significatividad y utilidad al léxico. El léxico propuesto se podrá emplear en situaciones reales de la vida cotidiana. Conforme el estudiante sea consciente de que el nuevo léxico le permite expresarse con más precisión y claridad, se sentirá motivado.
- *Contextualizar el léxico:* el léxico propuesto se integrará en contextos con intenciones comunicativas concretas que conllevarán una determinada tipología textual.
- Además de la estrategia de los núcleos de interés o los campos semánticos, se atenderá a otras como el del *significante* (palabras compuestas, derivadas y parasintéticas) o el del *significado* (relaciones semánticas entre las palabras de sinonimia, antonimia, homonimia, etc.).

En este sentido, Prado (2004) ha señalado algunas estrategias concretas relacionadas con este enfoque, por ejemplo, para poder leer con precisión y fluidez es necesario desarrollar la percepción visual. Esto permitirá que se pueda apreciar el texto mediante un vistazo rápido y que el lector pueda así observar su título, forma, estructura y longitud, entre otros aspectos. Algunas actividades que propone la autora son:

- Ampliar el campo visual mediante la lectura con triángulos, tarjetas con ventanas o columnas de palabras.
- Reducir el número de fijaciones con columnas de textos, eslabon con lectura dando saltos.
- Desarrollar la discriminación visual mediante la búsqueda de palabras repetidas o diferencias entre varios textos.

b) La conexión de las ideas principales

Como se ha dicho, el significado de un texto es fruto de la suma de los significados de sus partes, sean palabras, oraciones o párrafos. El lector va integrando ideas ya construidas con las nuevas que ha de ir construyendo. Y para esto, es decir, para que haya un proceso de conexión e integración de las ideas se han de dar una serie de condiciones como, por ejemplo, la identificación en una oración nueva de un elemento que ya ha aparecido en la anterior o que un elemento de la oración se considere como causa o condición de otro (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Alonso Tapia, 2005). Por este motivo, es fundamental desarrollar la memoria a corto y largo plazo de los lectores. Así, se entiende por memoria a corto plazo aquella que permite construir el significado y retener información durante un tiempo limitado, tan solo unos segundos. Por otro lado, la memoria a largo plazo es aquella que permite relacionar lo más importante de lo leído con conocimientos previos y organizar esto en esquemas mentales de conocimiento. Algunas actividades que se pueden llevar a cabo para desarrollar estas estrategias son (Prado, 2004):

- Retener palabras de una lista dada y buscarlas en un texto.
- Comparar textos similares y buscar diferencias.
- Leer instrucciones y reglas de juegos, recordarlas y seguirlas.
- Leer recetas de cocina y recordar los ingredientes para elaborarlas.

c) La representación del significado global del texto

A medida que se va leyendo, el lector ha de ir aplicando los procesos ya descritos hasta obtener la representación del significado global del texto. Así, los lectores expertos integran las ideas de forma automática pero los menos expertos o cuando no hay un grado de familiarización con el tema de lectura considerable hay que poner en marcha estrategias de selección, generalización y construcción (Alonso Tapia, 2005). Para desarrollar la estrategia de extraer la

información esencial del texto y organizarla en ideas principales y secundarias, Prado (2004) propone las siguientes actividades:

- Subrayar ideas principales con un color y las secundarias con otro.
- Relacionar un texto por su tema global con una fotografía o un dibujo.
- Hacer dibujos que reflejen las secuencias más importantes de una historia.
- Seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que traten el mismo tema.
- Hacer esquemas y resúmenes con las ideas principales y secundarias de un texto.

d) La identificación de la estructura textual

El reconocimiento de los tipos de texto, de su estructura y características principales favorece su comprensión. En el ejemplo del esquema de la carta vimos cómo –con independencia del desconocimiento de los contenidos que en ella hay– al percibir su forma nos acercamos a leer el texto de una manera condicionada por su estructura. Sin duda, la estrategia de identificación de los aspectos formales y la información que estos proporcionan se puede desarrollar familiarizando al lector con textos similares, que contengan la misma estructura, párrafos, presentación o estilo. Prado (2004) señala algunas actividades para fomentar esta estrategia como:

- Distinguir los diferentes apartados o capítulos de un texto y ordenarlos.
- Marcar las partes de la estructura lógica de distintos tipos de texto.
- Ordenar cronológicamente viñetas de historietas gráficas desordenadas, recomponer la historia y contarla.

e) La construcción de un modelo de situación

Asimismo, la comprensión del texto requiere que aportemos y utilicemos nuestra experiencia previa y nuestros conocimientos del mundo para poder dotarlo de significado. En el proceso de comprensión no basta que –como se indicó en el enfoque lingüístico– se sumen los significados de todas las partes para obtener el significado final. La comprensión lectora no es, pues, resultado de tal suma y del conocimiento de las reglas combinatorias del idioma. Además de esto, intervienen otra serie de procesos cognitivos como la aportación de

conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la comprobación de estas y la realización de inferencias (que se tratarán más adelante). Desde esta perspectiva, el significado del texto es, por tanto, consecuencia de la interacción entre el texto y el lector. De ahí que se entienda por construcción del modelo de situación al hecho de situar el significado del texto en el contexto de nuestra experiencia.

Al respecto, se ha mostrado cómo las actividades de prelectura que un maestro realiza con sus alumnos condicionan la interpretación que estos hacen del texto. Por ejemplo, atender a los dibujos que hay junto a los textos narrativos que suelen aparecer al comienzo de las unidades didácticas de los libros de texto de Lengua favorece la comprensión del texto que posteriormente se leerá. Toda actividad que conlleve activar conocimientos y experiencias antes de la lectura condicionará, en cierto modo, esta. La formulación de hipótesis se convierte así en una estrategia fundamental en la medida en que los lectores anticipan la información que posteriormente se leerá en el texto y estas hipótesis se irán comprobando conforme avanza la lectura. Algunas de las actividades propuestas para desarrollar esta estrategia son prever el tema y las ideas del texto observando el título, la portada o la contraportada de un libro; o anticipar ideas de textos informativos como los periodísticos a partir del titular o de las imágenes que junto al texto aparecen (Prado, 2004). Del mismo modo, hay que atender a la estrategia de comprobación de las hipótesis realizadas antes y durante la lectura, es decir, verificar si estas se están cumpliendo o si es pertinente modificarlas. Esto se puede hacer a través, por ejemplo, de la búsqueda de palabras extrañas en una secuencia o de incoherencias en un texto narrativo.

3.2.3. Las inferencias

El concepto de inferencia es polisémico y controvertido, y ha sido objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas como la Filosofía, la Psicología y la Lingüística, y desde diferentes corrientes específicas. En términos generales, se puede definir inferencia desde una perspectiva psicolingüística (Parodi, 2005) como el proceso por el cual un lector obtiene un nuevo conocimiento no explicitado en el texto. A partir del texto que se presentó en el enfoque lingüístico se van a ejemplificar las inferencias. Recordémoslo:

Ayer por la mañana, Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre. El roscón sería para toda la familia, es decir, él, sus tres hermanos pequeños y sus padres.

El lector, además de la información explícita o literal que puede obtener de este texto y a cuyas preguntas ya se respondieron en el apartado correspondiente, puede obtener más información. Esta información, aunque pueda parecer obvia a un lector competente, no deja ser consecuencia de un proceso cognitivo en donde la inducción y la deducción tienen un papel protagonista; y el alumno ha de encontrar. El maestro, para trabajar la comprensión lectora, deberá hacer preguntas que recuperen información o nuevos conocimientos.

A partir del texto dado, a continuación se muestra la información y la pregunta que se podría formular. Por ejemplo, al suceder la acción *por la mañana* se supone que es de día, por lo que se puede preguntar ¿Era de día o de noche cuando Pablo fue a la pastelería? Por otro lado, al especificarse en el texto que el roscón es para *toda la familia*, se pueden inferir dos ideas. La primera es que la familia está compuesta por seis miembros: los padres, Pablo y los tres hermanos menores. Asimismo, si es *toda la familia* y se hace referencia a *sus tres hermanos menores*, se puede inferir que Pablo es el hermano mayor. Por tanto, se pueden realizar preguntas como ¿cuántos miembros tiene la familia de Pablo? o ¿quién es el hermano mayor?

El conocimiento previo del mundo también ayudará a realizar inferencias. Así, un lector familiarizado con la cultura española sabrá que el roscón es un bollo con forma de rosca grande típico de la época navideña. En España esta época coincide con el período invernal y en una parte del país hace frío. Por esto, se puede preguntar al lector si Pablo fue abrigado o en camiseta a comprar el roscón. No obstante, hay que señalar que, si bien esta operación es eminentemente cognitiva, desde el enfoque sociocultural –que se atenderá a continuación– se llama la atención al lector para que esté alerta sobre diferentes aspectos. En este caso, solo se puede responder a esta última pregunta de esta manera si el lector considera que el escritor del texto lo produce en el marco de la cultura española.

Al igual que el concepto de inferencia, las clasificaciones de estas son múltiples. Por este motivo, se ha considerado adoptar una en concreto, la de García Madruga (2006), que propone la siguiente clasificación de los principales tipos de inferencias en la comprensión de los textos:

- Inferencias puente: son aquellas que son necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto. Ante el texto: *En el grupo había desaparecido una persona. Fue María quien salió*, se puede preguntar ¿quién desapareció del grupo?

- Inferencias referenciales: son aquellas en las que una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto. También se llaman anafóricas pues son aquellas que se basan en la propiedad deíctica de algunos elementos de la lengua. Esta propiedad deíctica o deixis de la anáfora consiste en que hay una serie de elementos lingüísticos como los pronombres personales (*yo, tú, ...*) o demostrativos (*este, esta, ...*), o los adverbios de lugar (*aquí, allá...*) o tiempo (*ayer, ahora*) que hacen referencia a otros elementos que ya han sido presentados en el texto. Así, en el ejemplo, *Para Emma, el éxito como escritora no era su objetivo principal, pero cuando llegó sí lo valoró*, el pronombre personal átono *lo* está haciendo referencia a *éxito*. Para trabajar este tipo de inferencias en el aula se puede formular una pregunta como ¿qué es lo que valoró Emma? Hay que señalar que cuanto más distancia hay en el texto entre el elemento referente y el referido más compleja puede ser la inferencia para el lector.
- Inferencias causales: son aquellas en las que se establece una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. En el ejemplo *Luis dio un puñetazo a Juan. Juan llamó al doctor. El doctor llegó*; se puede establecer una relación de causa-efecto entre sentir dolor por haber recibido un puñetazo y llamar a un doctor cuando se siente dolor. Si el texto anterior *Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón porque se lo había pedido su madre* fuera formulado sin la conjunción causal *porque*, es decir, *Pablo fue a la pastelería a comprar un roscón. Se lo había pedido su madre*, se podría realizar una inferencia causal. En otras palabras, cuando en el texto aparece de forma explícita la conjunción *porque* (o sinónimos como *causa, razón o motivo*) no hay inferencia sino búsqueda de información.
- Inferencias elaborativas: son aquellas que enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto. Así, por ejemplo, en la lectura de una narración, el lector infiere que un nuevo personaje puede tener relación con un personaje conforme avanza la lectura. En el texto *Pedro y María, dos desconocidos, se chocaron y se miraron embelesados*, se puede inferir que en el futuro del texto los protagonistas pueden tener algún tipo de relación.
- Inferencias cognitivas: son aquellas que dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento previo general. Así, ante el texto *Lucía paseaba por un camino lleno de hojas en el suelo*, se puede inferir que la estación del año es el otoño; o por ejemplo, si se lee *Mario al salir a la calle por la mañana vio toda la calle llena de charcos*, se puede inferir que durante la noche ha estado nevando.

Las inferencias son un recurso imprescindible para desarrollar la comprensión lectora de nuestros estudiantes. En este sentido, los maestros han de analizar los textos, buscar las relaciones que se establecen entre sus diferentes partes y formular las preguntas que permitan trabajar los diferentes tipos de inferencias.

3.3. Enfoque sociocultural

Por último, el *enfoque sociocultural* parte de la base de que leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, por lo que comprender el discurso lleva implícita la idea de comprender la concepción del mundo del otro; es leer *tras las líneas*. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura, leer:

no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (Cassany y Castellà, 2010, p. 354).

En el texto de Pablo la situación puede parecer evidente pero no lo es. Solo se entenderá el texto si como lectores nos ponemos en la situación de quien lo ha generado. De esta manera, comprender un texto desde esta perspectiva parte de la idea de que el significado completo no está en el texto –como se deducía del enfoque lingüístico–, ni se obtiene tan solo con la interrelación entre el lector y el texto –como se propone desde una perspectiva psicolingüística. Solo podemos inferir que es época navideña o que Pablo salió, en principio, abrigado a la calle si consideramos que el escritor del texto lo hace desde un ámbito concreto, desde una comunidad particular que en este caso es la de la cultura española. Pero, ¿y si quien escribe se refiere a un roscón que está en una panadería argentina o mexicana durante la Navidad? ¿Acaso Pablo habría bajado a la calle abrigado o, en su defecto, habría ido ahora en camiseta?

Así pues, la comprensión del significado de un texto solo se puede llevar a cabo si, en último término, tenemos en cuenta al escritor y la comunidad concreta en la que se ha producido el texto. Leer entonces se convierte en un ejercicio de desinhibición de nuestra forma de pensar, de nuestra manera de ver la vida con nuestros propios prejuicios. Enseñar a leer se convierte en una actividad en la que la duda ha de ser un principio fundamental porque si hacemos que nuestros estudiantes solo se acerquen a los textos con su forma de entender la

vida, igual no comprenden al otro ni lo que este quiere decir. Esta actividad de duda ha de entenderse como un cuestionamiento sistemático de lo que dice el texto partiendo de la premisa de que quien lo escribe igual no piensa como nosotros y, como insistimos, es probable que lo haga desde un posicionamiento diferente. Hoy más que nunca, en este mundo globalizado, es un hecho recibir textos a través de la red y comunicarse con personas de diferentes partes del planeta. Compartir la misma lengua o comunicarse a través de otras como el inglés con alguien, ¿hace que conozcamos sus intereses, sus motivaciones, sus circunstancias y sus valores?

Es común en un aula de cualquier nivel educativo, ante la propuesta de análisis de la oración *Es un día precioso para ir a la playa* y tras especificar que realmente el día está lluvioso y hace mucho viento, que los estudiantes concluyan que el texto es irónico. Esta conclusión pone de manifiesto el hecho de que para los lectores los días preciosos para ir a la playa son los soleados, en los que hace buen tiempo. La interpretación *a priori* podría ser correcta pero como maestros deberemos hacerles reflexionar que igual a la persona que ha escrito el texto le gustan los días lluviosos para ir a la playa. Leer, en definitiva, se convierte en una actividad en la que ponerse en el lugar del otro, del escritor, es fundamental.

Además, hay que hacer notar que cada comunidad concreta tiene sus propias formas de decir. Asimismo, la aparente sencillez de los textos no literarios frente, por ejemplo, a la sofisticación de los literarios al tener una mera finalidad informativa o transmisora de los conocimientos con veracidad no es tal. Más bien al contrario, en general, los textos no son tan impersonales ni objetivos como parecen. Siempre hay muestras de las opciones por las que se decanta el autor, de su ideología al fin y al cabo (Cassany, 2006). El uso del lenguaje siempre lleva parejo una toma de postura frente a la realidad, una forma de percibirla y de actuar en ella, de tal manera que el autor de todo discurso deja huellas en él. Es ante esta circunstancia cuando se antoja imprescindible desarrollar el pensamiento crítico entendido este como el tipo de pensamiento que se caracteriza por evaluar las ideas. Es un pensamiento que no tiene tanto la función de generar ideas como de revisarlas, evaluarlas y descubrir qué es lo que se nos quiere decir o comunicar (Serrano Moreno, 2012).

4. Un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura

Expuestos los diferentes enfoques de la lectura, hay que hacer ahora hincapié en que enseñar a leer es una tarea que no solo debe realizarse desde el área de Lengua. Si leemos para obtener información, para aprender, como entretenimiento y para desarrollar el juicio crítico, ¿por qué no realizar actividades en otras áreas que estén al servicio de estos fines que tiene la lectura? ¿Es acaso enseñar, por ejemplo, de forma explícita las diferentes estructuras de los textos narrativos o descriptivos la mejor manera de que los alumnos los comprendan? ¿No hay en otras áreas textos de esos tipos a partir de los cuales se pueden trabajar las destrezas de la comprensión lectora?

La lectura es una herramienta al servicio del conocimiento y enseñar a leer no ha de concebirse de forma aislada, en una sola asignatura, la de Lengua, sino que también se puede hacer en otras áreas. Muchas investigaciones muestran incluso que en alumnos de Primaria es más eficaz usar la lengua en contextos reales. Como dice Tolchinsky:

No se trata de restar importancia al aprendizaje de las formas lingüísticas, en este caso las características específicas de los textos [...], sino de buscar cuál es la manera más adecuada de lograr su aprendizaje. A estas edades la aproximación más adecuada parece ser el uso de material auténtico. Tenemos que tener en cuenta el carácter evolutivo del conocimiento lingüístico, las condiciones de aprendizaje de las formas y que las funciones lingüísticas varían con la edad de los sujetos. Para niños de 8 o 9 años, la enseñanza explícita de formas lingüísticas que caracterizan cada tipo de texto puede no ser la más adecuada y por ello no facilitar el aprendizaje (2008, p. 47).

Hay que diferenciar claramente entre leer para aprender y aprender a leer textos. Tanto los procesos de comprensión de los contenidos como los distintos tipos de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) están presentes en todas las áreas del currículo. De ahí que cuanto mayor conocimiento haya por parte de los profesores de las distintas áreas de los procesos involucrados en la lectura y de las actividades que se pueden llevar a cabo, mayor posibilidad de desarrollar la competencia en comprensión lectora tendrán sus alumnos. Los profesores de otras disciplinas tienen que entender la lectura como una responsabilidad didáctica en su quehacer docente.

Siguiendo a Tolchinsky (2008) un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura tendría las siguientes ventajas:

1. Facilita el acceso a los contenidos de las distintas áreas. Así, en la medida que lean y comprendan los distintos materiales que consultan, con más facilidad accederán a los contenidos de las áreas de conocimiento.
2. Posibilita que las dificultades de lectura no interfieran en el momento de la evaluación del rendimiento de otras áreas.
3. Provee de sentido a la reflexión explícita sobre las características lingüísticas de los textos. En el contexto de las otras áreas, la reflexión sobre las características de los textos es un medio para realizar una determinada tarea con un contenido y propósitos definidos.
4. El trabajo en las áreas no lingüísticas preserva el contenido específico de las distintas áreas de conocimiento. Se adquiere vocabulario especializado, organizaciones textuales específicas y maneras de leer adecuadas a las distintas disciplinas.

Las orientaciones que a continuación se presentan se pueden llevar a cabo en cualquier área aunque tanto profesores como alumnos estén acostumbrados a vincularlas con el área de Lengua. Moreno (2003) señala algunas como:

- Favorecer la presencia de la comunicación verbal en los procesos de enseñanza–aprendizaje.
- Emplear continuamente materiales escritos como fuente de información y de consulta.
- Elaborar resúmenes, esquemas, etc.
- Usar textos de diversa tipología.
- Ser rigurosos en la construcción de las definiciones, argumentaciones, etc.
- Reflexionar sobre términos técnicos específicos de cada área: etimología, sentido, usos.
- Ampliar el léxico culto y especializado.
- Ser riguroso en la observación de las normas ortográficas, y evaluar negativamente los usos ortográficos erróneos.

- Emplear continuamente el diccionario de la lengua y diccionarios especializados.

Algunas actividades concretas serían:

- Activar conocimientos previos.
- Debatir los textos en clase, previa lectura.
- Escribir lo que se sabe de lo que se acaba de leer.
- Realizar preguntas específicas sobre cuestiones que aparecen en el texto y que requieran no simplemente la búsqueda de información sino la realización de inferencias.
- Especificar los objetivos que se persiguen con la lectura de los textos ofrecidos a los alumnos.
- Definir palabras desconocidas o basándose en lo que aparece en el texto.

5. Conclusión

Ante el texto que aparece a continuación sobre la lectura, valdría la idea de que los motivos por los que leemos nos muestran lo que somos. En *Una historia de la lectura*, Manguel dice:

Leemos para averiguar el final, por consideración a la historia. Leemos no para alcanzar la última página, sino por amor a la lectura misma. Leemos minuciosamente, como rastreadores, sin prestar atención a lo que nos rodea; leemos distraídamente, saltándonos páginas. Leemos con desprecio, con admiración, con negligencia, con furia, con pasión, con envidia, con anhelo. Leemos con ráfagas repentinas de placer, sin saber qué las ha provocado. [...] leemos en la ignorancia. Leemos en largos y lentos movimientos, como flotando en el espacio, ingrátidos. Leemos llenos de prejuicios, con malicia. Leemos generosamente, llenando vacíos, corrigiendo errores (2005, pp. 535-536).

Leemos para ser y sentir que estamos siendo, leemos siempre libres pues nadie –si queremos– piensa por nosotros y, por último, leemos solos y con los demás. Independientemente de los motivos por los que se lee, la lectura de textos ha de generar conocimiento, no solo información.

Enseñar a leer, como se ha insistido a lo largo de este documento, consiste en enseñar a preguntar, en hacer que el lector pregunte al texto, al escritor y

que también se interrogue a sí mismo. Como maestros debemos favorecer ese tiempo de la pregunta, enseñarles a preguntar a los textos para que perciban lo que hay detrás de ellos. Enseñarles a preguntar, a leer para encontrar respuestas que siempre tendrán que sopesar, valorar y volver a cuestionar.

Nota: Este capítulo ha sido editado y publicado digitalmente por la Editorial Edelvives dentro de sus documentos didácticos.

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. Sociedad lectora y educación*, 63-94.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva*, 28(2), 353-374. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

García Madruga, J. A. (200). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Barcelona: Lumen.

Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIIE-MEC.

Martín Vegas, R. A. (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra: Gobierno de Navarra. Recuperado de: http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitz%204%20amll.pdf

Parodi, G. (2005). *Compresión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

— (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

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

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Sánchez Miguel, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.

Serrano de Moreno, M. S. (2012). Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad. *Legenda*, 16 (14), 90-114. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3921/3785>

Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, monográfico Perspectivas en torno a la lectura*, 46, 37-54.

Literatura infantil y géneros literarios

ANA RODRÍGUEZ DE AGÜERO Y DELGADO
UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO

1. La literatura y sus géneros

Mucho se ha escrito en el último siglo sobre los géneros literarios, tras la negación de toda «posibilidad de distinguir bastantes o muchas formas concretas de arte, cada una determinable en su particular concepto y en sus límites, y dotada de sus propias leyes»¹, con la que Croce (1912) negaba, simultáneamente, la teoría de los géneros literarios y artísticos y la teoría de las artes. Refutada ampliamente su negación², hoy nadie duda que la teoría de los géneros forme parte importantísima de la Teoría de la Literatura, como defienden García Berrio y Huerta Calvo (1995) en su ya clásico manual sobre la materia, no solo porque tradicionalmente haya sido una de sus partes fundamentales, sino por el reajuste que supone en la genología cualquier cambio de la general Teoría Literaria, que muestra hasta qué punto están interrelacionados.

En el mismo sentido se pronuncia Spang (2003), al defender lo inevitable de la existencia de los géneros en la literatura; como sucede, por otra parte, con todas las demás artes:

No leemos literatura como tampoco vemos pintura, sino que leemos una novela o un poema, en el primer caso, y miramos un retrato o una marina, en el segundo, por citar algunos ejemplos al azar. Quiero decir con ello que como en las demás artes, las obras literarias se manifiestan siempre configuradas, por un

1 Croce, B. (1912). *Breviario de Estética. Aesthetica in Nuce*. Citamos por la edición de (2002). Madrid: Alderabán, pp. 60 y ss.

2 *Vid.*, por ejemplo: Lapesa, R. (2003²¹). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Cátedra, pp. 123 y ss.

lado, en un modo y en un género, por otro, en paradigmas repetibles, flexibles e interdependientes (2003, p. 126).

Este autor propone, ante lo equívoco del término «género» (objeto de encarnizado debate a lo largo de los siglos, y fuente de varios significados) emplear junto a él otro término, el de «modo», para designar lo que tradicionalmente fueron los tres géneros literarios básicos, hoy cuestionados por muchos: lírica, épica y dramática. Es más, lo novedoso de su propuesta es que no consiste en un mero cambio terminológico, sino que en un desarrollo posterior (2009) amplía su campo de acción a todas las artes y no solo a la literatura, fundamentándose en un desarrollo antropológico que considera el tiempo como dimensión fundamental del actuar humano³.

Frente a esta propuesta, de distinguir netamente –con dos términos diferentes– entre los «géneros clásicos», consagrados por la retórica renacentista y cuestionados a partir del romanticismo, y las divisiones a las que estos han dado lugar; algunos autores insisten en negar toda validez a la distinción clásica de los géneros, puesto que, según afirma Irene Andrés-Suárez (1998), la literatura contemporánea camina, no solo hacia la disolución de los límites o diferencias entre distintos géneros (por la creación de obras híbridas, con características de varios géneros unidas) sino hacia la total desaparición de los géneros literarios, consecuencia final de este proceso de disolución.

En la literatura infantil se observa de forma especial cómo pueden coexistir estas dos posturas teóricamente contrapuestas: mientras que la división en géneros clásicos ayuda, hoy más que nunca, al estudio y clasificación de lo escrito para niños, irrumpe un género nuevo, híbrido de imágenes y palabras, que tiene su exponente principal en el álbum ilustrado.

2. Los géneros de la literatura infantil

López Tamés (1990) mostraba su conocimiento de la problemática genológica junto a su decidida opción por la sistematización en géneros de la literatura, específicamente de la infantil que es a la que consagra su estudio, cuando afirmaba que «también en la literatura infantil es necesario distinguir

3 Así, esta propuesta, basada en la concepción antropológica de Rafael Alvira, defiende que pertenecería al modo lírico toda manifestación artística cuyo empeño fuera «recordar para hacer nuestro e interiorizar el tiempo *pasado*» (p. 96), al épico toda aquella obra volcada hacia el futuro «comprendido no como mero tiempo venidero sino como adelanto y prospección del *porvenir*» (p. 98) y al dramático las obras artísticas situadas en el presente, «teniendo en cuenta que todo *presente* arranca en el pasado y mira hacia el futuro; forma una especie de diálogo entre los dos, como si fuera un interludio entre lo ya acontecido y lo venidero; por lo tanto, confluyen en ella las tres dimensiones temporales» (p. 101). (Cursivas del autor del capítulo).

GÉNEROS y clasificar»⁴. La constatación empírica de la existencia de obras nítidamente clasificables dentro de las tres categorías clásicas –lirica, épica y dramática–, así como la constatación –igualmente empírica– de que ya en la naturaleza del niño –en lo característico de la infancia humana– puede encontrarse asumida la clasificación de los géneros clásica, llevan a este autor a proclamar su aceptación sin ambages de la división clásica, tripartita, en géneros literarios:

En el niño hay una primera etapa de exclamación y balbuceo, palabra interjectiva, canciones de cuna, más tarde de juego y rueda. Realmente la poesía infantil es el placer del ritmo y de la rima, sonido, aliteraciones, disparate, repeticiones caprichosas y sugeridoras en su arbitrariedad, gozo de decir. También la épica que en el mundo del niño y adolescente supone el cuento iniciático, la leyenda, la novela de aventuras. El viaje siempre. Distancia, pasado hecho presente en el espacio y tiempo mágico de la narración. En lo dramático, la dimensión de representar. Aquí, el mimo, guiñol, sombras, marionetas y un teatro convencional. Es el gozo –el mismo del adulto– de ser otro, del disfraz, de salir de lo cotidiano y de su propio recinto personal, vivir otras posibilidades, desde otra circunstancia contemplarse a sí mismo. Decir palabras suyas u otras que le exceden pero que aumentan su capacidad. Es un ensayo de facultades apuntadas⁵.

Así pues, la validez de la genología clásica se halla –para López Tamés– en su perfecta adecuación con la naturaleza del niño, con su proceso de aprendizaje y crecimiento. Es por eso que toda obra infantil puede clasificarse, sin problemas, en una de las tres categorías: lírica, épica y dramática. Solo una excepción admite este autor y son las obras que están compuestas por un híbrido de palabras e imágenes visuales en el que adquieren mayor protagonismo las segundas:

4 Y continúa: «Por ello, nos planteamos como siempre el viejo problema de la existencia de moldes en los que se decanta la creación estética con la palabra, son sustantivas estas “etiquetas del orden de examen del mundo” como Sklovski (1975, 11) llama a los géneros literarios. Vieja cuestión acallada y vuelta a poner en primer plano de atención, “abandono y absoluta preocupación actual” (Hernadi, 1978). ¿Son convencionales los géneros o se basan en la misma naturaleza humana, de la lengua? Quizás sean tan sólo preocupación de épocas normativas, peso de autoridades y tradición. [...] // Hoy se piensa que los géneros, naturaleza y división, están basados en la experiencia humana. Así Staiger (1964, p. 213) para el que los conceptos de lo épico, lírico y dramático representan posibilidades fundamentales de la existencia y se refieren a lo emocional, intuitivo y lógico, dimensiones definidoras de lo humano. [...] // Dejando de lado la cuestión vieja y controvertida, en la parcela del mundo infantil, considerada como realidad no de tránsito sino autónoma, encontramos esta división de lo lírico, épico y dramático.» López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 19- 20.

5 *Ibid.*, p. 20. Si bien es cierto que para el niño lo fundamental es la historia que escucha, y que él recrea mediante el juego. Es precisamente mediante el juego que el niño asimila la literatura recibida.

(...) la prensa escolar, el cine, la televisión y la historieta (tebeo, "comic"). En los géneros tradicionales la técnica introduce sus buenos oficios para erigirse luego en dueña del resultado. (...) El medio se hace fin e inaugura al parecer un tiempo nuevo. Televisión y cine suponen junto a las historietas el predominio de la imagen y una *manera de decir* al mundo de la infancia los elementos de la tradición y de la experiencia *nueva*⁶.

Por su parte, Cervera (1991) se muestra, en lo fundamental, de acuerdo con López Tamés. Sin desconocer la problemática de los géneros –que considera aún más complicada en la literatura infantil– afirma la necesidad de estos para la literatura, pues negarlos equivaldría –siguiendo a Todorov– a negar que las obras literarias estén relacionadas entre sí. En el caso de la literatura infantil, «la aceptación del esquema básico tradicional –épica, lírica, dramática– debe servirnos más como punto de partida que como meta»⁷.

Reconoce también –siguiendo a Frye– que los géneros literarios están determinados por las condiciones establecidas entre el creador y su público. Y como en la literatura infantil este público es primariamente la infancia, asiente a la afirmación de López Tamés sobre la vinculación entre géneros literarios y desarrollo del niño: sobre la adecuación entre la teoría genológica clásica y lo específicamente humano de la infancia.

A los tres géneros o modos clásicos –lírica, épica y dramática– añade Cervera dos categorías: el folclore o lírica popular, que se encuadraría en el primero; y las producciones literarias que dan primacía a la imagen, que López Tamés parecía encuadrar en un género aparte (un «anexo» a los tres o género híbrido, contemporáneo) y que Cervera incluye a medio camino entre la narrativa y el teatro⁸.

Moreno Verdulla (1994) se muestra de acuerdo con la clasificación tradicional de la literatura infantil en obras pertenecientes a los géneros épico, lírico y dramático propuesta por los dos autores anteriormente citados. Si bien, en su opinión, folclore y prensa infantil formarían dos géneros nuevos, netamente diferenciados, que añadir a los tres clásicos: a modo de «apertura y cierre» del corpus de la literatura infantil, respectivamente.

6 *Ibid.*, pp. 20- 21. Cursivas del autor del capítulo.

7 Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero, p. 64.

8 «Si tenemos en cuenta la definición globalizadora de literatura infantil, aunque nos limitemos a su manifestación escrita, habrá que encuadrar las rimas, las fórmulas de juego, las retahílas y recuentillos en lo que formalmente denominamos *poesía*. De esta manera, relativizando el contenido de tales versos, abriremos las puertas a todo lo que genéricamente denominamos juegos de raíz literaria. Mientras que las producciones que dan cabida a la imagen –tebeo, televisión, cine–, fuertemente marcadas por los medios de transmisión, colocarán al tebeo en una situación intermedia entre la narrativa y la imagen en movimiento. Esta, por supuesto, dentro de la dramática, es decir en su fase de *teatro*, del que el tebeo, a menudo, parece un apunte.» *Ibid.*, p. 66.

Así, el folclore infantil vendría constituido por todos aquellos elementos de la tradición oral, «que tienen interés literario y que se encuentran en el punto de partida de la Literatura.»⁹ Este autor remarca especialmente el valor del folclore como iniciación del niño a la literatura, y en este sentido afirma que:

el folclore entra en la vida del niño a todas horas: frases rimadas que le sirven para aprender a moverse o para divertirse, adivinanzas, trabalenguas, fórmulas mágicas, etc. De esta manera, el niño entra en contacto con un mundo literario mucho antes incluso de saber leer y escribir¹⁰.

La otra categoría que Moreno Verdulla considera como género independiente de la literatura infantil es la compuesta por las publicaciones periódicas para niños y los tebeos. Son ambos productos en los que se combinan palabra e imagen visual, primando esta última. Se diferencian, siempre según este autor, en la finalidad formativa: explícita en las primeras, superior sin embargo en los tebeos¹¹.

3. Una clasificación genológica de la literatura infantil

A la luz del sorprendente acuerdo existente entre los teóricos de la literatura infantil acerca, primero, de la necesidad de una clasificación genológica de la misma, y después, de los diferentes tipos en que pueda hacerse –tanto más sorprendente por cuanto no se da en la literatura «general» o para adultos, como hemos visto siquiera someramente–; nos atrevemos a proponer una clasificación en géneros y subgéneros (o «géneros» y «modos», si adoptamos la terminología sugerida por Spang) de la literatura infantil, en torno a los tres grandes géneros –lirica, narrativa, dramática– y un cuarto género, constituido por las obras híbridas de palabra e imagen en las que por primera vez se da una importancia mayor a la segunda que a la primera.

9 Moreno Verdulla, A. (1994). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, p. 61.

10 *Ibid.*, p. 62.

11 «Los periódicos infantiles hacen una imitación de la prensa de adultos y se dividen en secciones, con grandes titulares y crónicas y comentarios de las noticias de actualidad o de interés en un lenguaje asequible para niños y jóvenes. Tienen una fidelidad formativa y se dirigen, principalmente, a los alumnos de cursos superiores. // Los tebeos, en cambio, son de tipo humorístico y de aventuras, contienen muy poco texto y van ilustrados con viñetas. Se diferencian de otras formas de comunicación por la articulación de diferentes lenguajes: escrito, visual-icográfico y onomatopéyico. Suele reconocérseles una ventaja educativa, pues favorece la estructuración lógica del pensamiento, gracias a la secuenciación de los procesos y narraciones. Además, por sus técnicas, inician al lenguaje de la imagen en sus distintas variantes (cine, televisión, fotografía...)» *Ibid.*, p. 184.

3.1. La poesía infantil

Dentro de las manifestaciones líricas dirigidas a los niños pueden distinguirse tres subgéneros o tipos. Varían estos no solo por su contenido, sino también en función del receptor del mensaje. Y así, tendríamos: poesía popular o folclórica, transmitida oralmente a través de diversas generaciones; poesía específicamente escrita para los niños; poesía escrita para adultos que los niños se han «apropiado», considerándola suya.

En el origen, siempre, la poesía popular. Constituye esta la fuente de la que brota la otra, la poesía «cult», y ello en un doble sentido: porque contribuye a formar el gusto del futuro lector, poniéndolo en contacto con lo específicamente poético; y porque influye en lo que escribe el autor –en esta cadena inagotable de influencias que es la literatura–. Así, también Romero (1996) resalta el papel de «iniciador» literario del folclore, como ya había hecho Moreno Verdulla (1994), si bien poniendo el acento en la poesía. Para esta autora, la lírica tradicional, que es propia del folclore concreto de cada comunidad, acompaña al niño desde la cuna y le permite gustar, después, de la poesía culta o poesía de autor¹².

También Cerrillo (1996) recalca la función del folclore como «fundadora» de la poesía culta, transmitida por escrito:

Si hubiera que indagar las características de una poesía infantil, es preciso, antes que nada, acudir a sus fórmulas lingüísticas, sus rituales, sus juegos, sus canciones..., de donde tantas veces se han surtido los Lorca, los Alberti y tanto poeta anónimo artífice del género¹³.

Este autor (1990) enumera las composiciones propias del cancionero infantil como sigue: nanas, juegos mímicos, canciones de corro, de comba, de rueda o de filas; oraciones, burlas y patrañas, trabalenguas, adivinanzas y lo que él llama «suertes», cuyo nombre completo sería «retahílas para sortear» o echar

12 «La mayoría de nosotros, desde la cuna, hemos convivido con una poesía popular tradicional contenida en el folclore de cada comunidad, de cada región, de cada pueblo, que abarca el completo desarrollo de la vida de los individuos y de las colectividades: nanas, trabalenguas, canciones de corro y comba, romances, villancicos, coplas, cantos de siega, rondas, mayos...

Esta presencia activa de la poesía popular en el entorno del hombre ha sentado las bases del gusto por la otra poesía, por la poesía de autor que se crea muy frecuentemente bebiendo en las fuentes de la lírica tradicional.» Romero Yebra, A. M^a. (1996). «Poesía desde la cuna», en: García Padrino, J. (ed.), *Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo Villasante*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, p. 157.

13 Cerrillo, P. (1996). «El lenguaje no esperable: El género de las “suertes”», en: García Padrino, J. (ed.), *Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo Villasante*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, p. 115.

suertes¹⁴. Afirma de este conjunto que mantiene una unidad, pese a su variedad, que permite enumerar sus comunes características, tanto en su proceso de elaboración y transmisión (en forma oral y en el seno de una comunidad) como en su aspecto literario, con elementos temáticos, estructurales y formales comunes.

Y si es abundante la lírica popular de origen tradicional para los niños, poco a poco se va acercando a esta el caudal de literatura escrita para los niños en forma de poesía, ya naciera directamente para la infancia, ya fueran las sucesivas generaciones de niños las que se la apropiaran. Una «tercera vía» de incorporación de la poesía «culta» (llamada así por oposición a la poesía popular: la que nació en soporte escrito y no fue recogida de una tradición oral preexistente) a la poesía infantil, a partir del siglo XX, viene constituida por las antologías que los editores preparan para acercar a los niños una parte (la que consideran que es más apropiada para ellos) de la producción poética de autores consagrados en el mundo adulto. Tres formas, pues, de incorporarse la poesía culta a la literatura infantil: primera, la recitación por parte de los niños de poemas de la literatura «adulta» o «general», que se ha dado, sin duda, en todas las generaciones; segunda, la poesía nacida expresamente para los niños, primeros destinatarios de la misma; y por último, las selecciones que preparan los adultos para que los niños se inicien en autores de poesía «consagrada».

En cuanto a la primera forma de incorporación, qué duda cabe que los niños han escuchado, leído y aprendido poesías de la literatura general especialmente adecuados para ellos desde siempre. Algunas de las cantigas de Gil Vicente («Muy graciosa es la doncella»), poemas de Lope de Vega («¿De do viene el caballero?» parece haber sido escrita para los niños, con su gracioso sonsonete y rítmica repetición: «Viene de Panamá»; como también la «Canción de rome-ría», con su estribillo: «Vuela, caballito, vuela: darte he yo cebada nueva»), los versos del Marqués de Santillana...

La poesía expresamente escrita para los niños experimenta su época de mayor auge en el siglo XX. Si bien García Padrino (1990) sitúa su nacimiento en

14 Este autor destaca, también, el insustituible papel de los niños en la génesis y transmisión del folclore específico de la infancia: «[...] los niños han intervenido en esa aceptación y perpetuación de la obra folclórica, y lo han hecho no sólo como componentes de una comunidad, sino también como colectivo con intereses, prácticas y gustos propios. En concreto, y referente a esa lírica popular, con el tiempo han ido practicando toda una serie de canciones, de distinta índole y tono, que han terminado convirtiéndose en composiciones de tradición específicamente infantil, bien porque sólo ellos eran los destinatarios de las mismas (nanas o juegos mímicos de los primeros años), bien porque aplicaron las canciones a usos muy concretos de los que el adulto quedó enseguida al margen (suertes o canciones de corro).» Cerrillo, P. (1990). «Del cancionero popular al cancionero infantil», en: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 33.

el último tercio del siglo XIX¹⁵, Pelegrín (1969) cifra el momento de máximo esplendor de esta poesía en España en el primer tercio del siglo XX, con el trío formado por Juan Ramón Jiménez (con *Platero y yo*, en 1914, y *la Poesía en prosa y verso. Antología escogida para los niños*, en 1932), Federico García Lorca (con sus *Canciones para niños*, 1921) y Rafael Alberti (con *Marinero en Tierra*, del año 1924¹⁶, y sobre todo con *La pájara pinta*, del año siguiente). De estos tres grandes poetas andaluces, afirma que

ejercen notabilísima influencia en la poesía contemporánea, y crean una corriente lírica en la poesía para niños: el regreso a las formas tradicionales (canciones-coplas-romances), y las rimas orales infantiles, el sentido del juego y el disparate, la sonoridad y musicalidad del verso, la sensorialidad en la imagen modernista, la sorprendente imagen lorquiana, el sentimiento, la sensación del poeta unido a la naturaleza, reveladora de lo esencial...¹⁷

3.2. La narrativa infantil

Pérez Díaz (2007) se lamenta de la omnipresencia de la narrativa infantil en perjuicio de la poesía y el teatro para los niños, un hecho que, en su opinión, se debe a las deficientes políticas editoriales que priman aquella sobre estos. Nada diferente, por otra parte, de lo que sucede en los libros para adultos: también la abundancia de la narrativa prima en proporción mucho mayor a las ediciones de teatro o de poesía.

Al igual que en la lírica, también en la narrativa infantil habría que partir de una clasificación tripartita, que puede complicarse un poco más: desde la antigüedad existen fábulas, cuentos y leyendas narrados a los niños.

La fábula sería una narración moral, usualmente protagonizada por animales, de la que se desprende una moraleja en la que se concentra el núcleo de la enseñanza que se pretende impartir con ella a los niños. Desde Esopo, este fue el género privilegiado para la educación literaria de los niños en Europa, y llegó a su apogeo en la época de la Ilustración, durante la cual se fomentó enormemente

15 Y denuncia el papel secundario que, desde entonces hasta hoy, ha ocupado dentro de la literatura para los niños: «Tanto en aquellos momentos, último tercio del siglo XIX, en los que hemos encontrado los primeros autores que declaraban sus intenciones de escribir poesía para los niños, como en los actuales, se han publicado y se publican, comparativamente, menos obras poéticas que narraciones dedicadas de intención a los lectores infantiles y juveniles. Esta notoria carencia de un más asiduo cultivo del verso, como vehículo adecuado a los gustos e intereses infantiles, se ha convertido en constante histórica dentro del panorama general de la literatura infantil española actual.» García Padrino, J. (1990). «La poesía infantil en la España actual», en: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 66.

16 Entre las composiciones adoptadas por los niños como propias en este libro está la célebre «Nana de la tortuga».

17 Pelegrín, A. (1969). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus, pp. 13-14.

la escritura de nuevas fábulas, en previsión de la obsolescencia de las hasta ese momento tantas veces traducidas y adaptadas. Si bien es cierto que comienza traduciendo y adaptando las fórmulas de Esopo ya conocidas: eso es lo que hace Jean de la Fontaine, en su conocido libro *Fábulas* (1668), en el que traduce 243 fábulas antiguas del latín al francés. En opinión de «diferentes estudiosos del tema, entre ellos René Radouant, el libro que utilizó La Fontaine para seleccionar y traducir del latín al francés las fábulas de Esopo, Babrius, Aphtonius, fue la obra llamada Nevelet (*Mythologia Aesopica Isaaci Nicolai Neveleti*, Fracfort, 1610)»¹⁸. En España las fábulas de La Fontaine se divulgan ampliamente, hasta que a mediados del siglo XVIII, la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País, una institución educativa de carácter eminentemente ilustrado, «preocupada por la situación cultural y científica que guardaba su tierra con respecto a otros lugares europeos, le encomienda a uno de los profesores del Real Seminario de Vergara escribir una serie de fábulas que sirvieran como libro formativo dentro de los nuevos programas educativos»¹⁹. La primera edición de las *Fábulas morales*, de Félix María de Samaniego, aparecida en 1781, fue concebida con un propósito fundamentalmente educativo. Al año siguiente aparece la primera edición de las *Fábulas literarias* del poeta de origen canario Tomás de Iriarte. Con el ocaso de la Ilustración comenzó también la decadencia de las fábulas dirigidas a los niños.

La leyenda, por su parte, es una narración en la que está fuertemente presente lo mítico, sumado a cierta historicidad, real o fingida: supuestamente lo que se cuenta ocurrió «hace mucho tiempo», si bien el receptor de la historia asume que no ocurrió exactamente cómo se le cuenta. Es un sustrato histórico lo que queda, envuelto en forma mítica y a veces tan deformado que se hace irreconocible. El sustrato de historicidad de la leyenda se ha enriquecido normalmente con elementos mágicos o supernaturales por efecto de la narración continuada, transmitida entre generaciones, pero siempre –sea más o menos histórico el sustrato– la leyenda mantiene un fuerte vínculo con la tradición. Así lo afirma Lapesa, si bien su definición es quizá algo restringida, al considerar la leyenda como una obra literaria fundamentalmente escrita en verso y vinculada al período del Romanticismo²⁰.

18 Cerda González, R. (2009). «La obra de Basurto. Una puesta en común de antiguos saberes y nuevas ideas», en: Basurto, J. I. *Fábulas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 111.

19 *Ibid.*, p. 113. Esta autora hace hincapié en el aspecto de obra de encargo que tuvo esta primera edición de las *Fábulas morales*, cuidadosa, por tanto, de responder a los ideales ilustrados que la habían impulsado: «Samaniego con este trabajo “de encomienda” hace una adaptación principalmente de las fábulas de Esopo al castellano, siguiendo las formas estilísticas que había marcado La Fontaine en su obra: tinte enciclopedista, carácter pedagógico, verso libre. A diferencia del francés, que buscó inspirarse en el carácter popular de la fábula, Samaniego ignoró el carácter popular y la tradición de la fábula española, en su trabajo buscó desarrollar un ángulo que estuviera más de acuerdo a las ideas educativas que requería el Estado español y la institución que lo contrataba.»

20 «Con el Romanticismo alcanzó gran desarrollo la *leyenda*, poema breve de ambiente misterioso o sobrenatural, cuyo asunto o bien está basado en tradiciones preexistentes o bien, a imitación de ellas, es producto de la imaginación del poeta.» Lapesa, R. (2003²¹). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Cátedra, p. 136.

López Tamés (1990) vincula la leyenda con el mito, por un lado, y el cuento popular, por otro. Sería una especie de «estado intermedio» entre el mito –origen de la literatura popular de tradición oral– y el cuento popular, último estadio de elaboración del mito, depurado ya de la mayoría de elementos fantásticos, si bien no de la totalidad. Asigna también a la leyenda un valor eminentemente propagandístico, ya sea de las virtudes propias de un pueblo, ya de las pertenecientes a un santo, siempre con fines utilitarios: aumentar el valor de la población, o el número de las peregrinaciones y la cantidad de las limosnas a un santuario.

Podríamos, pues, establecer tres elementos característicos de la leyenda como forma literaria: un origen *histórico*, más o menos remoto; una *comunidad* de pertenencia, que se ha transmitido la leyenda por generaciones, y cuyas prácticas sociales permiten entender mejor el contenido de esta; y la presencia –en grados diversos– de lo *religioso*.

El cuento popular o cuento maravilloso, de encantamiento o «de hadas» (en la tradición anglosajona «fairy tales», en la francesa «conte de fées», «fiabe» en la italiana y «märchen» en la alemana) está en la base del cuento culto o literario, igual que ocurre en la poesía. En palabras de una de las principales investigadoras hispanoamericanas sobre folclore narrativo, Lida de Malkiel (1976):

Es necesario precisar aquí la relación entre cuento culto y cuento popular. Ante todo, buena parte de los cuentos que han recibido redacción artística pertenecía ya al pueblo y continuó viviendo en él independientemente de su formulación literaria. (...) Pero hay un contacto mucho más amplio entre el cuento de formulación literaria remota y el cuento popular de hoy, contacto que parece absurdo sólo cuando se lo concibe dentro de las condiciones culturales modernas.

A pesar de que Bortolussi (1985) distinga tres significados distintos para el «cuento de hadas»²¹, hay unanimidad en la doctrina sobre su definición: con ese nombre se engloban los cuentos heredados de la tradición oral y recogidos por escrito en diversos momentos históricos, que actualmente se han convertido en patrimonio de la literatura infantil, así como los cuentos escritos en la actualidad pero situados en esa tradición, que respetan absolutamente. Hay,

21 «La expresión “cuento de hadas” no tiene un referente tan evidente como puede creerse, pues es sabido que por “cuento de hadas” se puede entender: 1) el cuento folclórico primitivo, por ejemplo, los cuentos folclóricos rusos, recopilados por Aleksandr Afansev, con mucha fidelidad a la forma primitiva; 2) los cuentos de hadas recopilados posteriormente, como los de G. Basile, Perrault y los hermanos Grimm, que hicieron intervenir en los cuentos recopilados un elemento de estilización particular (que es máximo en los cuentos de Basile y Perrault y mínimo en los de Grimm); 3) los cuentos “inventados”, por ejemplo los de H. C. Andersen, que no radican en el folclore (*El Patito Feo* puede ejemplificar este caso).» Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra, p. 45.

pues, una evidente relación entre cuento de hadas y cuento popular; relación que se explica por la que existe entre literatura infantil y folclore²², pues aquella se ha adueñado de este casi por completo²³.

De estos tres géneros –los principales de la narrativa infantil– se derivan otros varios. Destacaremos dos, los más relevantes en nuestra opinión: la novela para jóvenes o adolescentes, y el libro de viajes. La primera es una obra de extensión media –superior al cuento, inferior a la novela de gran formato– dirigida al público lector adolescente o joven, distinta en su temática a las obras para niños y también a las consideradas «de adultos». Es muy común la formación de «sagas» que desarrollan distintas peripecias de los mismos personajes. El libro de viajes también está dirigido a niños ya más cercanos a la juventud que a la infancia propiamente dicha, y constituye un género clásico: desde *Moby Dick* a *La isla del tesoro*, numerosas obras clásicas leídas por niños de varias generaciones pueden ser catalogadas como libro de viajes.

3.3. El teatro infantil

Cervera (1991) ha analizado profusamente los elementos que concurren al hablar de teatro infantil: la dramatización como actividad escolar previa y preparadora de la representación teatral propiamente dicha; el carácter lúdico del teatro, que sería solo un juego de no ser por la presencia del público; etc. Este autor ha puesto de relieve la singularidad del género teatral frente a los otros dos, por los muy diferentes elementos que engloba, así como la necesidad de que estos elementos no opaquen a la que debe ser protagonista esencial de todos los géneros literarios infantiles que venimos analizando: la palabra.

Vuelve a repetirse lo que ya es ley general en la genología: que lo que sucede en el marco de la literatura infantil no es más que el reflejo de lo que ocurre en la literatura «general» o para adultos a la que, en última instancia, aquella

22 Para una ampliación de esta relación, vid.: Beltrán, R. y Haro, M. (2006). *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*. Valencia: Universitat de València.

23 También en este sentido, vid. Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, p. 31: «En la mayoría de culturas no hay una división clara que separe el mito del cuento popular o de hadas; estos elementos juntos forman la literatura de las sociedades preliterarias.» En la misma obra se pueden encontrar reiteradas afirmaciones acerca del origen antiquísimo de los cuentos de hadas, y de la universalidad que han alcanzado (vid. por ejemplo p. 11: «A través de los siglos (si no milenios), al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos») que recuerdan las de Elena Fortún en su conferencia clásica «Valor literario y moral de los cuentos»: «[el] Cuento Clásico, auténtico, no inventado por nadie, sino nacido poco menos que de la misma Naturaleza, como las montañas y los ríos.» Fortún, E. (2008). «Valor literario y moral de los cuentos», en: *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata, p. 18. Sobre los orígenes históricos del cuento son imprescindibles las obras de Vladimir Propp *Morfología del cuento* (1928) y *Las raíces históricas del cuento fantástico* (1941), así como la clásica de Stith Thompson *The Folktale* (1946). También son interesantes los estudios de Italo Calvino reunidos en el volumen *Sulla fiabe* (1988).

también pertenece²⁴. Así, la singularidad del teatro, su diferenciación radical de los otros géneros literarios, lleva al autor británico John Ronald Reuel Tolkien a negar incluso su pertenencia a la literatura: «Es una desgracia que al Teatro, arte fundamentalmente distinto de la Literatura, se le tenga en general como un todo con ella, o como parte de ella»²⁵. Y eso porque el elemento fundamental de lo literario es, para este autor, la Fantasía, y el teatro está reñido precisamente con lo fantástico, que se encarna fundamentalmente en la palabra –no tanto en la imagen, ni en los elementos visuales que acompañan inevitablemente la representación teatral: «Por esta concreta razón, porque en el teatro no hay que imaginarse los personajes, ni siquiera los escenarios, sino verlos realmente, el Teatro es un arte fundamentalmente distinto del narrativo, a pesar de que haga uso de materiales similares: la palabra, el verso, el argumento»²⁶–. Para este autor, por tanto, nos hallamos ante un arte radicalmente diferente de la narrativa. Y esto es válido también para las representaciones de teatro infantil²⁷, que suplen todo lo que de fantástico puedan tener las historias infantiles con elementos visuales concretos, por logrados que resulten.

Distinto de la narrativa, el teatro emplea sin embargo elementos muy parecidos: fundamentalmente, la palabra, y todo lo que con ella se construye: una historia, un argumento. Si bien es cierto que hay varios tipos de teatro y no en todos ellos la palabra ocupa el mismo lugar principal. López Tamés (1989) enumera tres distintas formas teatrales en las que la persona se ve relegada por otros protagonistas: el teatro de sombras, el mimo y el teatro de marionetas. A estas categorías, Bravo-Villasante (1990) añade una cuarta, que puede ser considerada también una variante de la tercera: el teatro de cartón.

3.4. El género híbrido de imágenes y palabras

Hay, por último, un género «nuevo», surgido durante el último siglo y fruto de la irrupción de la imagen visual en todos los ámbitos de la cultura, también de la literatura, para el que aún no se ha encontrado una nomenclatura y una definición, y que agruparía aquellas obras literarias en las que la imagen tiene un

24 Así, Carmen Bravo-Villasante: «Hace ya mucho tiempo que venimos diciendo que la literatura infantil forma parte de la gran literatura. Así pues, el teatro para los niños es una forma más del teatro con mayúsculas, de la gran dramaturgia.» Bravo Villasante, C. (1989). «Nuevas formas estéticas en el teatro para la infancia y la juventud», en: *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p. 67.

25 Tolkien, J.R.R. (1994). «Sobre los cuentos de hadas», en: *Árbol y Hoja*. Barcelona: Minotauro, p. 63.

26 *Ibid.*, p. 65.

27 *Ibid.*, p. 64: «En cierta ocasión presencié una de las llamadas «pantomimas infantiles», el mismísimo cuento de *El gato con botas*, incluida la transformación del ogro en ratón. De haber resultado la tramoya un éxito, hubiese aterrorizado a los espectadores o hubiera significado un auténtico logro de magia. Tal como se desarrolló, en cambio, aunque resuelta con cierta ingeniosidad luminotécnica, no necesitamos tanto sofocar nuestra incredulidad cuanto ahorcarla, arrastrarla y hacerla cuartos.»

papel primordial. Son, a nuestro entender, tres: las publicaciones periódicas para los niños, los tebeos o «cómic» y los álbumes ilustrados.

Las dos primeras aparecen unidas desde su comienzo. En efecto, ambas surgen en Francia a finales del siglo XVIII, consecuencia de las ideas ilustradas entonces en boga, y responden a un propósito común. Chouciño (2007) ha expuesto cómo la prensa infantil coincide con la difusión de las ideas ilustradas expuestas por Rosseau en el *Emilio*, cuando los niños empiezan a ser considerados individuos con sus propias ideas y derechos²⁸. De forma casi paralela a esa prensa infantil surgieron las «narraciones ilustradas», gracias a la iniciativa del francés Nicolás Pellerín, autor de las primeras historietas de dibujos con breves textos al pie, consideradas el germen de los actuales «cómic».

En cuanto al concepto de «álbum ilustrado», es bastante nuevo: definido por la doctrina –sobre todo anglosajona– a partir de los años setenta del pasado siglo, Arizpe y Styles (2004) no dudan en salir al paso de los que dudan acerca de la pertenencia de estas obras a un género literario propio, defendiéndola en virtud de la amplitud de críticas (desde todos los movimientos literarios en boga) que recibe²⁹. Serían estos un tipo especial de libro ilustrado, que algunos llaman «libro álbum» o también «libro artístico» (y los americanos *picturebook* para distinguirlo del inglés *picture book*, más genérico)³⁰.

En conclusión, un género híbrido que agrupa diversas producciones literarias, nacidas con la modernidad, en las que la palabra comparte su protagonismo con la imagen, si no le cede gran parte del mismo. Aún está casi todo por estudiar en lo que se refiere a este campo, en el que la realización de obras va muy por delante de la teoría que las analiza.

28 «En el amplio terreno de la literatura infantil [...] se distingue particularmente la prensa infantil, que tuvo sus inicios en el siglo de las luces, cuando los niños comenzaron a ser considerados como individuos con una personalidad y unos derechos. El extraordinario eco alcanzado por el *Emilio* de Rosseau parece ser el origen de la llamada “estampa”, folletos de intención pedagógica, que se difunden por Europa desde finales del siglo XVIII hasta dar lugar a los primeros periódicos infantiles. El primero de ellos fue el francés «Le Journal d’éducation» de 1768.» Chouciño Fernández, A. (2007). «Estudio Introductorio», en: Chouciño Fernández, A. (ed.), *Diez años de Zunzún. Revista infantil cubana (1980-1990)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, p. 15.

29 «Si alguien duda todavía de que los álbumes ilustrados sean algo más que vehículos para el entretenimiento infantil, bastará para convencerlos un vistazo a algunas críticas recientes a la exploración de la *naturaleza de este género* en apariencia simple. Estas críticas se basan en las teorías literarias más recientes –del posestructuralismo al poscolonialismo, del psicoanálisis a la teoría de género–, y aún no consiguen abarcar la dinámica multimodal entre la imagen y el texto (la cual no tiene equivalente en la literatura para adultos, pues trasciende incluso a la novela gráfica).» Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D.E: Fondo de Cultura Económica, pp. 46- 47.

30 Debemos esta última precisión al completo estudio de Zaparaín y González, que indican también la diferencia fundamental entre el álbum ilustrado y el libro ilustrado: en el primero, texto e ilustraciones son inseparables; mientras que en el segundo hay una total autonomía del texto, que las ilustraciones acompañan, «ilustran» o adornan (*vid.*: Zaparaín, E y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Servicio de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid y Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 19).

Referencias bibliográficas

- Andrés-Suárez, I. (1998). *Mestizaje y disolución de géneros en la literatura hispánica contemporánea*. Madrid: Verbum.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, R. y Haro, M. (2006). *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*. Valencia: Universitat de València.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bravo Villasante, C. (1989). «Nuevas formas estéticas en el teatro para la infancia y la juventud», en: *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerda González, R. (2009). «La obra de Basurto. Una puesta en común de antiguos saberes y nuevas ideas», en: Basurto, J. I. *Fábulas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (1996). «El lenguaje no esperable: El género de las “suertes”», en: García Padrino, J. (ed.), *Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo Villasante*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (1990). «Del cancionero popular al cancionero infantil», en: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Chouciño Fernández, A. (2007). «Estudio Introductorio», en: Chouciño Fernández, A. (ed.), *Diez años de Zunzún. Revista infantil cubana (1980- 1990)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Croce, B. (1912). *Breviario de Estética. Aesthetica in Nuce*. Madrid: Alderabán.
- Fortún, E. (2008). «Valor literario y moral de los cuentos», en: *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Ediciones Espuela de Plata.

García Berrio, A. y Huerta Calvo, J. (1995). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.

García Padrino, J. (1990). «La poesía infantil en la España actual», en: Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lapesa, R. (2003). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid: Cátedra.

Lida de Malkiel, M. R. (1976). *El cuento popular y otros ensayos*. Buenos Aires: Losada.

López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Moreno Verdulla, A. (1994). *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Pelegrín, A. (1969). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus.

Pérez Díaz, E. (2007). *El escritor frente al mito de un niño lector*. Madrid: Anaya.

Romero Yebra, A. M^a. (1996). «Poesía desde la cuna», en: García Padrino, J. (ed.), *Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo Villasante*. Madrid: Publicaciones de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Spang, K. (2009). *El arte de la literatura. Otra teoría de la literatura*. Pamplona: Eunsa.

— (2003). «La literatura y sus modos», en: *Las artes y sus modos*. Pamplona: Eunsa.

Tolkien, J. R. R. (1994). «Sobre los cuentos de hadas», en: *Árbol y Hoja*. Barcelona: Minotauro.

Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Servicio de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid y Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

La animación a la lectura

CARMEN FERREIRA BOO

MARTA NEIRA RODRÍGUEZ

ESCUELA UNIVERSITARIA CEU DE MAGISTERIO DE VIGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Definición y objetivos

Antes de definir y enumerar los objetivos de la «animación a la lectura» conviene hacer ciertas puntualizaciones. La primera tiene que ver con el concepto de lectura que, en un sentido muy general, consiste, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, en «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados», si bien en otras definiciones más específicas, como la propuesta por Mendoza, se indica que

la lectura es un *diálogo interactivo entre texto y lector*; este diálogo es dirigido por el receptor mediante la aportación de todos sus conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales que le permitan hacer efectiva la *comprensión* de los mensajes escritos; incluso puede afirmarse de la lectura que es una experiencia en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto, porque sólo el lector desarrolla y extrae el potencial significativo que encierra un texto. (Mendoza, 2008)

Por lo tanto, en el aprendizaje del proceso lector es importante diferenciar la función de desciframiento¹ de las de comprensión e interpretación, ya que «leer no es solamente desarrollar hábitos mentales de descodificación y aumentar la velocidad, es también hacerse consciente de la naturaleza del texto, a fin de interpretarlo de la manera más adecuada» (Rosales, citado por García, 1995, p. 247).

¹ La lectura basada solo en el descifrado ha sido denunciada por Cerrillo (2010), Lluch (2010) o Roig (2013a; 2013b), entre otros.

En esta era digital la lectura se ha convertido en un acto todavía más complejo ya que, además del dominio de lo escrito, requiere especialmente de lo visual, dado que los textos e imágenes pasan rápidamente delante de la pantalla y, por lo tanto, el lector debe estar preparado para hacer frente a esta nueva estructura de organización de la información y desarrollar competencias para seleccionar y evaluar lo que leer e interpretar y ser crítico con todos los mensajes, sean del tipo que sean. En este nuevo contexto, aunque se mantengan las técnicas y procedimientos tradicionales de animación a la lectura, es necesario combinarlos con las múltiples posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La segunda puntualización se debe a la frecuente identificación de «animación a la lectura» con la animación a la lectura literaria y no con otros tipos de lectura instrumentales, pues como señalan Cuevas y Marzal (2007, pp. 51-52)

La Escuela ha tendido a separar la lectura eferente², cuya finalidad es recabar información, de la lectura estética³, que se orienta al disfrute. Esta división perjudica seriamente al acto lector, que ha de ser integrador, leer para informarse o documentarse no impide experimentar emociones, así como leer una obra literaria también puede reportarnos información. Esa disociación que la Escuela establece entre diferentes tipos de lectura, a saber, lectura recreativa, informativa, de consulta, de estudio o de investigación perjudica, a nuestro entender, a la formación lectora del alumno, que ha de ser transversal e integradora.

Esta visión reduccionista está motivada porque en la Educación Infantil y Primaria la mayoría de las acciones para conseguir el placer de leer trabajan solamente con obras literarias⁴, como lo demuestra la numerosa bibliografía en la que se describen y ofrecen multitud de ideas, estrategias y actividades para el fomento de la lectura literaria. Sin embargo, aunque es fundamental la lectura literaria en los primeros acercamientos del alumno al acto de leer y para su formación integral, es necesario también, debido a que el docente tiene la obligación de promover de manera progresiva la lectura, ofrecer una lectura más diversificada. Por lo tanto, el docente tiene que diseñar actividades para cualquier tipo y nivel de lectura, ya sea literaria, formativa o informativa, prestando atención no solo a la literaria con intención recreativa sino también a la instrumental, aunque en sus actuaciones, dependiendo de las características

2 La lectura eferente es aquella en la que el lector centra su atención en lo que ha de ser retenido después de haber realizado la lectura (Nota del autor).

3 En la lectura estética, la atención del lector es absorbida por lo que está viviendo durante la lectura y a través de ella, por ejemplo, imágenes, recuerdos y emociones (Nota del autor).

4 Mendoza (2008) considera que la afirmación leer es un placer no solo se refiere exclusivamente a la lectura de creaciones literarias, sino que puede hacerse extensiva al ámbito de lo técnico o de lo científico.

del alumnado y la finalidad de la actividad, prime una sobre las otras, como sucede con la lectura de obras literarias ya que, como han señalado muchos estudiosos, entre ellos Roig (2013a, p. 33; 2013b, p. 53⁵),

1. hacen posible el conocimiento cultural de las diferentes realidades de la humanidad,
2. aportan juicio crítico que permite interpretar las sociedades de todos los tiempos desde vertientes diversas,
3. permiten conocer y participar en los sentimientos y emociones del “otro”, en sus relaciones, adentrarse en las relaciones afectivas de los personajes y en los valores éticos que cada uno defiende,
4. contribuyen a la construcción de identidades culturales propias y reconocer otras,
5. dan sentido a la “experiencia lectora”,
6. son fuente de entretenimiento, forman e informan sobre tiempos presentes, pasados y futuros de la propia nación o de otras,
7. ayudan al aprendizaje y enriquecimiento de la lengua.

Es decir, las lecturas literarias son portadoras de los modelos sociopolíticos y culturales de cada sistema cultural en un tiempo histórico determinado y suscitan interés por cualquier época, debido a que transmiten la cultura sobre la que se fueron cimentando los imaginarios sociales, literarios y culturales de las diferentes comunidades, tanto de las más alejadas como de las próximas.

En un sentido amplio la «animación a la lectura» comprende estrategias y acciones dirigidas a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando fomentar el gusto por la lectura (Yepes, 2001). Generalmente, estas acciones se relacionan con la escuela o la biblioteca, espacios formales donde se trata de acercar el texto al niño, especialmente impreso, con una finalidad sobre todo recreativa y con la intención de generar el gusto por la lectura, a través de los efectos y emociones, sin una obligación impuesta curricular⁶.

Otros estudiosos destacan la importancia de crear ese vínculo entre el libro y el lector de una manera lúdica, como señala Sarto al plantear que «una verdadera

5 Donde parte de reflexiones recogidas en estudios anteriores.

6 Estos ámbitos formales debieran apoyarse y complementarse con las acciones que se realizan para el fomento de la lectura desde ámbitos no formales como la familia, los medios de comunicación, las librerías...

animación a la lectura conlleva “jugar con el libro” partiendo de lo que nos ofrece, para conseguir introducirnos de manera profunda en su contenido» (1989, p. 8). Santiago Yubero (1996) añade al juego la importancia de la creatividad y de la interacción, puesto que es una actuación intencional, que emplea estrategias de carácter lúdico y creativo para lograr transformar actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura y el libro, mediante actividades participativas, estructuradas en un proceso que debe seguir una metodología abierta, flexible y adaptable a las personas para las que se ha proyectado, en las que la interacción resulta imprescindible. Además, destaca que las estrategias básicamente buscan la motivación al «condicionar a través de refuerzos positivos el hecho de leer, como una actividad placentera» (Yubero, 2006, p. 145).

Es decir, la animación a la lectura busca lograr un niño lector que desarrolle su capacidad de comprensión y que, al mismo tiempo, adquiera el gusto por la lectura al animarlo o incitarlo a leer; adentrarlo en una aventura en la que él mismo se convierte en protagonista activo de la lectura, sea literaria o instrumental; y acercar el niño al libro de una forma creativa, lúdica y placentera (Martín, Delgado y Domech, 2000). Engloba, por lo tanto, todo un conjunto de actividades, estrategias y técnicas ideadas, diseñadas, organizadas y propuestas para favorecer, potenciar y estimular la curiosidad y motivación de la infancia hacia los libros, mejorar los hábitos lectores, asegurar su crecimiento lector, pasar del saber leer al querer leer y a fomentar la sensibilidad literaria y el aspecto lúdico de la lectura (Martínez, 2010). De modo que si se consiguen crear hábitos lectores, se habrá logrado que el lector recurra regularmente, y por su propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognitivas, informativas y de esparcimiento y que además desarrolle su capacidad de comprensión e interpretación.

En el contexto escolar, las acciones de animación lectora deben integrarse en el Proyecto Lector de Centro (PLC)⁷, puesto que acoge todas las actuaciones del centro destinadas al fomento del hábito de la lectura y de la escritura y a la adquisición de las competencias básicas, siendo referente para los programas o planes anuales de lectura. Debe ser asumido y apoyado por toda la comunidad escolar, integrando la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula como recursos fundamentales. Este proyecto, que requiere de un proceso de planificación y revisión periódica, engloba, entre otras actuaciones, el conjunto de estrategias

⁷ Que cuenta entre sus objetivos: potenciar el desarrollo de la competencia lectora; hacer partícipes del programa tanto a los docentes como a las familias y la comunidad; integrar en el proceso de enseñanza de las diferentes áreas del currículo la lectura como eje común, permitiendo a los docentes adaptarla a las diversas materias; y fomentar el uso de las bibliotecas escolares como espacios dinámicos para el desarrollo de la competencia lectora, convirtiéndolas en el centro de formación y documentación de toda la comunidad educativa.

para la mejora de la competencia lectora y el desarrollo y fijación del hábito lector entre el alumnado, trabajando todo tipo de textos (expositivos, literarios, periodísticos, publicitarios, gráficos), en soporte impreso o electrónico.

También, para fomentar el hábito lector, se debe diseñar y establecer en el centro escolar un programa flexible de lectura, además de un programa de formación permanente de los docentes, que contemple una serie de objetivos generales para la preparación de un buen maestro dentro del campo de la lectura, la escritura y la apropiación de la literatura infantil como complemento de su práctica docente.

Para el diseño de un programa de animación a la lectura en un centro escolar hay que tener en cuenta: el número y nivel de los participantes, los objetivos que se persiguen, el material necesario, la metodología adecuada, la periodicidad y el tiempo que se precisa en cada actuación y solicitar la máxima colaboración de todo el personal del centro y de familias e instituciones. Además conviene realizar:

- Estudio de necesidades y hábitos lectores del alumnado.
- Programación realista, continuada y gradual de las sesiones.
- Selección de libros que se trabajarán.
- Diseño y confección del material.
- Elaboración de un organigrama para la organización temporal de las diferentes actividades.
- Creación de la figura del bibliotecario escolar.
- Diseño de instrumentos de evaluación.

Como se ha indicado, descubrir, cultivar y fijar el gusto y el placer por la lectura es un proceso gradual y continuado, que se inicia con un primer contacto entre el lenguaje, el libro y el niño en edades tempranas, y ha de procurarse que sea positivo pues va a ser determinante para el resto de la andadura. Así en la Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria cobran más protagonismo las estrategias lectoras y los juegos que animan a leer y que trabajan la lectura comprensiva y expresiva, sobre todo de textos literarios. Se hace necesario mostrarle el libro al niño mediante juegos, actividades lúdicas y didácticas a la vez, programadas en la escuela para que ayuden a formar buenos lectores y potenciar futuros lectores, de manera que

el niño aprende, escucha y practica canciones de cuna, juegos mímicos, adivinanzas, trabalenguas, oraciones, cuentos maravillosos, sencillas historias rimadas, canciones, etc. Además, hoy, junto a esa primera literatura de tradición oral, conviven otros acercamientos a la lectura que el niño recibe con la mediación obligada de un adulto, y que también forman parte de esas primeras experiencias lectoras: álbumes ilustrados, libros sin palabras o libros juego (Cerrillo, 2012, p. 23).

Hacia los últimos años de la Educación Primaria se deben diversificar los tipos de lectura, avanzando en la lectura literaria y trabajando progresivamente la lectura informativa, la contextual, la creativa y, por último, la analítica. Hay que ofrecerle al alumnado propuestas creativas alrededor del libro, poniendo en contacto la lectura con otras formas de expresión (escritura, plástica, teatro, imagen, etc.) y creando situaciones de comunicación en las que la lectura cobre todo su sentido. Para ello es esencial seleccionar textos motivadores, adaptados a los intereses, el desarrollo cognitivo, la edad y el nivel lector del niño ya que, aunque debe ser libre a la hora de elegir lo que quiere leer, sea cual sea el tipo de lectura escogida, el animador docente⁸, sobre todo con relación a la literaria, tiene que informarlo y ponerle a su alcance obras de calidad, teniendo en cuenta a grandes rasgos su personalidad, características y gustos lectores.

Así pues en la Educación Primaria se puede:

1. Animar e leer desde la lectura lo que implica seleccionar libros por su calidad, interés, oportunidad; disponer de una oferta variada para que el alumno pueda elegir con libertad sus lecturas y tiempos para leer, en función de sus capacidades e intereses; presentar los nuevos libros adquiridos y diseñar programas de animación lectora para cada curso con especificación de objetivos, actividades y recursos.
2. Animar a leer desde la escritura, es decir, motivar al alumno a producir sus propios textos de diferente tipo; recopilar y recrear partiendo de la tradición oral y la poesía; realizar técnicas para desarrollar la imaginación y fantasía, participar en periódicos o revistas escolares...
3. Animar a leer desde la oralidad, tomando como actividades de partida aquellas que desarrollan la expresión oral como recitar poesías y retahílas, cantar canciones, contar cuentos, anécdotas, relatos...

⁸ Y en otros contextos la figura del bibliotecario, editor, librero, animador socio-cultural...

4. Animar a leer desde otras formas de expresión acogiendo la ilustración, historieta gráfica, fotografía, publicidad, cine, teatro, música, prensa, radio, espectáculos...
5. Animar desde las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación sirviéndose de los múltiples recursos que ofrecen, como blogs, wikis, redes sociales, revistas digitales, páginas de editoriales, de autores y de ilustradores, repositorios, bibliotecas virtuales...

Con la aplicación de las diferentes técnicas y estrategias de animación a la lectura se pretende despertar el deseo y placer de leer, descubrir el libro, desarrollar la habilidad lectora y mejorar el dominio de la comprensión lectora, para que el niño convierta, con el tiempo, la lectura en general en una actividad libre, gozosa y autónoma. Por lo tanto, siguiendo a Alcántara (2009), Ramírez (2011) y Jiménez (2012), los objetivos fundamentales de la animación son:

- Despertar el placer y la necesidad por la lectura, en un clima positivo, ameno y lúdico, desde las edades más tempranas, compensando la falta de estímulos familiares, sociales o personales. Éste es el objetivo primordial, puesto que es necesario que la niñez disfrute mientras lee, que sienta que es divertido y que experimente el juego como herramienta de aprendizaje.
- Valorar la importancia de los libros como fuente de información, disfrute y riqueza personal, al posibilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Cuanto más se lee más información se obtiene de un determinado tema y así se conseguirá que la infancia esté mejor preparada y que sepa relacionar las lecturas con otras áreas del conocimiento. Además, entenderá la importancia de ser un buen lector para su vida académica, profesional y personal.
- Enriquecer y dominar el vocabulario. El dominio del vocabulario usual ayuda a la adquisición de la competencia lingüística y léxica y permite el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita.
- Mejorar el autoconcepto de la infancia y desarrollar su personalidad. A través de cuentos, poesías infantiles... esta va ampliando su experiencia y desarrolla su personalidad en el ámbito cognitivo, afectivo y moral, fomentando valores propios de una sociedad democrática, participativa, tolerante y solidaria.
- Despertar la imaginación y la fantasía, introduciéndole en otros mundos reales o fantásticos y desarrollando la capacidad de la creatividad.

- Fomentar una actitud reflexiva, crítica, valorativa e interpretativa.
- Fijar la ortografía de las palabras. Es un hecho comprobado que el alumnado que lee de forma habitual, comete menos faltas de ortografía que el no lector, debido a que según se va leyendo la vista «fotografía» las palabras.
- Descubrir la belleza del lenguaje al leer textos bien seleccionados de la tradición literaria (narraciones, dramatizaciones, recitaciones), desarrollando los valores estéticos al observar la cantidad de posibilidades de expresión que en ellos se encuentran.
- Promover e implicar a todo el profesorado y familias en las actividades, campañas y otras experiencias que pudieran programarse para potenciar el hábito lector del alumnado.
- Fomentar hábitos de responsabilidad, cuidado y conservación del material bibliográfico, de silencio, de orden... potenciando el uso de la biblioteca del centro con finalidades recreativas e informativas.

2. La importancia del mediador

La figura del mediador como puente entre los libros y los potenciales lectores resulta fundamental para contagiar el gusto por la lectura, de ahí que gran parte del éxito o fracaso de las estrategias, actividades y recursos encaminados al fomento del hábito lector sean responsabilidad del mediador.

En el contexto escolar la persona encargada de fomentar ese hábito es fundamentalmente el docente, si bien en determinadas estrategias y actividades no siempre tiene por qué ser el responsable. Piénsese, por ejemplo, en el personal de la biblioteca o en personas externas al centro, tales como creadores (escritores e ilustradores) que acuden a los centros o familiares del alumnado.

No obstante, hay que tener en cuenta también que la adquisición del hábito lector en el contexto escolar debe ser una tarea coordinada entre toda la comunidad educativa, incluidos los discentes, y no exclusiva del área de Lengua y Literatura. Solamente si existe esa coordinación, estos comprenderán la necesidad de la lectura, del tipo que sea, para la adquisición de cualquier conocimiento.

En todo caso, el personal docente, como mediador principal, debe ser el primero en programar qué leer, cuándo, cómo, dónde y por qué leer, variables

determinantes que favorecen o entorpecen el proceso lector del alumnado. Mediar para tratar de fomentar el hábito lector supone, entre otras acciones, recomendar, proponer, orientar, acompañar, descubrir, compartir, dialogar, facilitar, enseñar, iniciar o contagiar. Por consiguiente, es necesario que el mediador posea una serie de requisitos, generalmente asociados al mediador encargado de animar a la lectura literaria, aunque en muchos casos válidos para la animación a cualquier tipo de lectura, como pueden ser los establecidos, entre otros, por Lage (1993), Cerrillo, Larraña y Yubero (2002), Cerrillo (2004, 2007b, 2010), Borda (2005), Martín (2009) o Pernas (2009).

Entre las condiciones necesarias que esas fuentes señalan resulta indispensable que los responsables de animar a leer sean conscientes de que fomentar este hábito es una tarea continua y complicada, pues:

Leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria. Leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a la lectura, es querer leer, es decir, UNA ACTIVIDAD VOLUNTARIA e INDIVIDUAL. LEER NO es una actividad natural, sino una práctica social cambiante, en la que influyen el TIEMPO y el CONTEXTO, aunque las palabras sean las mismas (Cerrillo, 2007a; 2010).

Se trata de una labor que, independientemente del ambiente familiar, entorno y capacidades, para el alumnado supone un gran esfuerzo del que, además, solamente se obtienen resultados a medio y largo plazo, puesto que «leer exige un esfuerzo de concentración y comprensión que, para muchos alumnos, no es fácil. Por tanto, para llegar a disfrutar plenamente de la lectura hay que pasar por un proceso de aprendizaje que, como tal, exige esfuerzo y disciplina» (Martín, 2009, p. 310).

También es fundamental que los encargados de la mediación y animación a la lectura crean en su función, que sean amantes de la lectura o lectores habituales, en cualquier tipo de soporte y ámbito, y que, además, lo muestren, aunque solamente sea con pequeños gestos de complicidad diaria con los discentes de sus aulas, como puede ser el hecho de llevar debajo del brazo el libro que se está leyendo o comentar y leer algún fragmento con ellos. Con seguridad, estos pequeños detalles despertarán la curiosidad de los jóvenes lectores. El mediador debe ser consciente de que difícilmente se puede compartir y transmitir el gozo de la lectura, del tipo que sea, si no se tiene ese hábito lector.

Para la animación a la lectura literaria, básica en el contexto escolar de Educación Primaria porque se acerca a otras áreas del saber, resulta fundamental que el mediador, de cualquier tipo, pero especialmente el docente, esté formado e informado. Para superar las carencias formativas e informativas que pueda tener a la hora de planificar esa metodología que Roig (2013a; 2013b) denomina «educación literaria» cuenta con instrumentos imprescindibles que le permiten seleccionar textos de calidad adecuados a las necesidades de cada lector. Así, debe apoyarse en las Historias de la Literatura Infantil y Juvenil⁹ y en las adaptaciones; en las antologías, en selecciones o recopilaciones y en los estudios sectoriales y repertoriales (Roig, 2013b, pp. 49-82). Como recuerda Gomes (2012, p. 12):

Não é possível promover a leitura sem um conhecimento da História literária, dos rumos pasados e atuais, das diferentes modalidades genológicas patentes na escrita para crianças e jovens, bem como dos caminhos percorridos pela ilustração. Não é possível, enfim, promover a leitura sem ler –obviedade que qualquer leitor julgaria dispensável, mas que, paradoxalmente ou talvez não, importa continuar a enfatizar nos tempos que corren. Tão pouco é possível mediar a leitura sem recurso prévio ou concomitante a um discurso crítico produzido por estudiosos e investigadores –e não apenas promovido da espuma mediática e blogosférica–, e sem um saber mínimo sobre o panorama diacrónico desta criação literaria e artística, o qual permita relativizar juízos apressados sobre o presente e suas pretensas inovações, e avaliar os retrocesos que nele também, por vezes, se verificam.

Si no se conocen los autores y las obras, así como el contexto en que estas se produjeron, difícilmente el animador o animadora a la lectura podrá seleccionar los libros adecuados con los que responder a las necesidades, gustos o preferencias de sus discentes, de ahí que sea también imprescindible que disponga de una mínima formación psicológica y didáctica para poder identificar los progresos y dificultades de las diferentes etapas de la infancia y para poder saber transmitir sus conocimientos. Además, es conveniente que tenga también habilidades sociales para gestionar dinámicas de grupo, para promover la participación, etc.

Esto último puede aplicarse a cualquier tipo de lectura pues, para no errar en la selección, en primer lugar hay que conocer la producción sobre cualquier tema. La selección de un mal texto o un texto incomprensible es lo más perjudicial en la consecución del hábito lector, un error que puede llevar a perder lectores más que a ganarlos.

9 En etapas educativas posteriores a la Educación Primaria también las Historias de la Literatura Institucionalizada o de adultos.

3. Estrategias, actividades y recursos

Puesto que «no existe una fórmula mágica o ideal de animar a leer» (Lage, 1993), aunque muchos mediadores entre el libro y su lectura aguardan que se les facilite, lo fundamental es que las estrategias, actividades y recursos que se presenten sean atractivos y estimulen interés entre los participantes.

En cuanto a las estrategias, Lage (2013, p. 77) señala que cualquiera «es válida si funciona, si sirve para excitar el interés y la curiosidad» por lo que las que se aplican son múltiples y de diferente naturaleza dependiendo, en gran medida, de la capacidad de imaginación y creatividad del mediador. No obstante, Cerrillo (2007a) indica que, con carácter general, a la hora de programar cualquier estrategia o técnica, el animador debe tener en cuenta cuestiones como los destinatarios; el libro (o el texto) que se proponga; el carácter grupal o colectivo de la estrategia; las actividades que se realizarán; la existencia de un espacio para la lectura individual y silenciosa; la periodicidad o los materiales que se vayan a emplear.

En lo que a las actividades se refiere, es importante señalar que no deben ser puntuales ni aisladas, sino que deben tener continuidad y sentido para los participantes. El mediador no puede «optar por una animación a la lectura desde lo mecánico y lo obligado ya que, a posteriori, traerá consigo el hastío y la rebeldía» (Lage, 1993). Por consiguiente, no cabe la improvisación e incluso es necesario señalar que las actividades de animación a la lectura en la Educación Primaria serán más efectivas si se inician en la etapa de Educación Infantil.

Las actividades deben formar parte de un programa gradual y continuado de lecturas varias, estar bien planificadas, ser permanentes y nunca ser evaluables o recompensadas, pues la esencia basada en lo lúdico y en la distensión las debe alejar de otras actividades comunes en el aula. Es necesario que el libro sea desprendido de sus «ataduras pedagógicas, de sus reminiscencias escolares», es decir, que se desescolarice, pues «si el placer de la lectura es el objetivo principal, debe separarse muy bien el gozo del simple acto de leer de las lecturas obligatorias y los ejercicios correspondientes que suelen acompañarlos en las escuelas» (Abril, 2005, p. 22).

A estas características podrían añadirse que sigan una metodología abierta y flexible; que sean libres y voluntarias para aquellos que quieren participar en ellas y no supongan la realización de ningún trabajo a posteriori; que no sean competitivas; que se realicen en cualquier escenario, aunque adecuando los

espacios y los horarios y creando un ambiente idóneo; que tengan lugar en sesiones activas y participativas o que estén relacionadas con la edad de los participantes (Jiménez, 2012)¹⁰.

Puesto que son varios los trabajos que acogen estrategias y actividades para animar a la lectura, sea literaria o no, a los que un mediador puede recurrir¹¹ no se ofrece a continuación ninguna propuesta propia. No obstante, entre las fuentes citadas, se destaca la clasificación realizada por Quintanal (1999) por su pretensión de diferenciar las actividades de animación a la lectura no solamente por la etapa educativa a la que están destinadas (Educación Infantil, Primaria o Secundaria), sino también por su intencionalidad. Así, este autor distingue entre «actividades informativas» y «actividades formativas». Las primeras estarían centradas «en el campo de la literatura, en torno al conocimiento del libro y su mundo», aunque no solamente serían aplicables al ámbito literario, que, como es lógico, es el más usado y el de partida, ya que las obras literarias acogen en sus páginas otros muchos ámbitos y saberes. Las segundas, las «actividades formativas», serían aquellas que «pretenden favorecer la motivación y el interés del alumno, y cuyo objetivo último es conseguir que este entre en contacto, íntimo y personal, con el texto literario» (Quintanal, 1999, p. 63).

Visitas escolares a imprentas, librerías, bibliotecas, ferias del libro y exposiciones; actividades de investigación relacionadas con libros concretos (sean literarios o no); campañas de sensibilización (por ejemplo, eslóganes publicitarios realizados por el propio alumnado creados para animar a la lectura o manifiestos de lectura); exposiciones de libros, de ilustraciones, de portadas, etc.; charlas-coloquio; encuestas; acopio de materiales o, incluso, informes de la biblioteca son «actividades informativas».

Por su parte, son «actividades formativas» los juegos escolares con el lenguaje («ensalada de cuentos», «juego de títulos», «cuentos al revés», «acrósticos», etc.); las proyecciones de fotografías o películas cuyas historias previamente se han publicado en libro; los encuentros con creadores (autores y/o ilustradores); los cuentacuentos (lectura, narración y/o escenificación de cuentos); los concursos en los que localizar fragmentos de textos, en los que demostrar habilidades lectoras a partir de teatro leído o de la escenificación, en los que la

10 Por lo dicho, es clave también la motivación, para descubrir que «La lectura es un valor en sí misma. El dominio de la lectura y su práctica habitual rebasan el ámbito escolar, al que tendemos siempre a asociarlos, casi en exclusiva» (Cerrillo, 2010, p. 250).

11 Pueden consultarse, entre otros, Sarto (1989; 1998), Aller y Núñez (1998a; 1998b), Quintanal (1999; 2005), Martín, Delgado y Domech (2002), Otero (2006), Rodríguez y Prieto (2007) o Pozo (2008).

mímica y la modulación de la voz cualifiquen a los participantes...; las creaciones literarias y plásticas; los museos o las semanas temáticas (Quintanal, 1999, pp. 65-115).

Finalmente, los recursos también son diversos, desde los más tradicionales, como simples herramientas para escribir (lápices, bolígrafos o papeles) vinculados, por ejemplo, con actividades de animación a la lectura desde la escritura creativa, hasta los más modernos, como medios audiovisuales y, sobre todo, las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información que ya no pueden quedar al margen de toda la actividad de dinamización de la lectura.

4. Espacios para la animación a la lectura

No se puede hablar de un espacio único para la realización de actividades de animación a la lectura, si bien las aulas de los centros escolares se emplean comúnmente para estas. Aunque con seguridad espacios legítimos, sobre todo desde que curricularmente se prescribe la incorporación de un tiempo diario de lectura no inferior a treinta minutos en la organización de la práctica docente, estos lugares están en exceso vinculados con conceptos como «obligatoriedad» y «didactismo», de ahí que, en caso de ser empleados, sobre todo para actividades de animación a la lectura literaria, sea pertinente romper la imagen de trabajo diario. Al respecto, Machado (2002, p. 15) considera que «La escuela es el momento y el espacio de la salvación de la literatura y del posible descubrimiento y formación del futuro lector».

No obstante, en las salas en las que se lleva a cabo la labor docente en muchas ocasiones se reserva un espacio denominado «Biblioteca de aula», cuya organización y gestión pueden permitir iniciativas interesantes en relación con todas las áreas del nivel educativo en el que nos situemos, en este caso de la Educación Primaria, al igual que con las bibliotecas escolares, recursos fundamentales para el desarrollo del programa de promoción de la lectura del Proyecto Lector de Centro.

Como centro de referencia de recursos de la lectura, las bibliotecas de los centros escolares son espacios idóneos para llevar a cabo actividades de animación a la lectura. En los últimos tiempos han sufrido importantes transformaciones que han posibilitado que dejen de funcionar como simples «almacenes» de libros para convertirse en algo más dinámico. Para ello, son necesarios requisitos básicos, tales como instalaciones e equipamiento adecuados; personal bibliotecario formado; presupuesto económico estable y formación de

los usuarios (Martín, 2009, p. 215), con los que no muchos centros escolares cuentan, sobre todo en tiempos de crisis.

Dado que esas condiciones, aunque indispensables, no siempre son posibles, el personal docente de Educación Primaria se ve en la obligación, en muchas ocasiones, de desempeñar el papel de bibliotecario sin contar con los conocimientos adecuados sobre el funcionamiento y uso de una biblioteca. Para cubrir esas posibles carencias le pueden resultar de interés las propuestas de Camacho (2005) encaminadas a darle vida a ese espacio para que su organización resulte más atractiva; para que sea más conocido y próximo al usuario; para que este pueda localizar con más facilidad los documentos; para que los menos lectores se acerquen a los libros; para mejorar la comprensión lectora de los usuarios, o incluso se conviertan en escritores; o para que, simplemente, se saquen los libros de la biblioteca. Así, entre otros muchos ejemplos, el mediador puede conocer en qué consiste «El club del libro» y las diferencias entre este y un «Club de lectura»¹²; las razones por las que hacer «una turné por la biblioteca escolar» o cómo llevarla a cabo; «Los juegos de tejuelos»¹³, «Las tarjetas de intercambio, los populares y el libro del mes»¹⁴, «Juegos de comprensión y profundización lectora», «Ensaladas de fábulas», «Talleres literarios» o una «Fiesta del libro y los niños» (Camacho, 2005, pp. 91-113). Muchas de ellas se pueden realizar en la «Biblioteca de aula».

Fuera del centro escolar, bibliotecas municipales o institucionales, museos, locales de asociaciones, centros de día, etc. constituyen otros ejemplos de espacios con los que la institución escolar podría establecer lazos para la consecución del hábito lector.

Además de estos espacios físicos, con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) surgen otros digitales cuyas posibilidades son prácticamente ilimitadas y que también permiten animar a la lectura. Entre los posibles recursos, se encuentran las bibliotecas virtuales, que han roto las tradicionales barreras entre los lectores y el objeto libro y que facilitan la relación entre estos. Además de permitir a los usuarios el acceso a los fondos, independientemente de la distancia que los separe de ellos, «facilitan la creación

12 El primero consiste en la creación de una “minibiblioteca” en el aula con idénticas secciones que una biblioteca escolar, mientras que en el “Club de lectura” en el contexto escolar los discentes se reúnen para charlar sobre la obra que están leyendo, opinar, reflexionar e incluso pautar nuevas lecturas.

13 Se trata de juegos en los que los discentes desempeñan diferentes roles posibles en una biblioteca (el de libros, bibliotecarios y usuarios). Así, según el rol que realicen, deben asignarse un tejuelo, solicitar un libro, localizarlo, etc.

14 Consiste en diferentes formas de presentar los libros, siendo los verdaderos protagonistas los propios alumnos-lectores ya que tienen que indicar las razones por las que le ha gustado un libro, puntuar aquellos que han leído, seleccionar los más puntuados, etc.

de “comunidades virtuales” en las que los lectores intercambian opiniones sobre sus lecturas, tienen acceso a obras que, de otra forma, les resultarían inaccesibles, acceso a información sobre autores, a grabaciones magnetofónicas...» (Llorens, 2010, p. 297). Sin duda, un buen ejemplo de biblioteca virtual lo constituye la Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil (BLIJ) (<http://www.cervantesvirtual.com/bib/seccion/bibinfantil/>) de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes que aúna creación e investigación, pues, además de la digitalización de obras, incluye documentos textuales y audiovisuales de creadores e investigadores, bibliotecas de autor de diferentes ámbitos lingüísticos, de ilustradores, hipervínculos a diferentes portales institucionales, asociaciones, etc.

No obstante, el mediador debe estar atento a las nuevas concepciones de los espacios de consumo cultural. Experiencias pioneras como «Nubeteca»¹⁵ pueden resultar interesantes para el sector escolar en un futuro a lo mejor no muy lejano.

5. La animación a la lectura a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Es obvio a estas alturas del siglo XXI que las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden ayudar en la creación de hábitos lectores y en el acercamiento voluntario a la lectura. En este sentido, el uso de internet en las aulas de cualquier etapa educativa, comenzando por la Educación Infantil y Primaria, es fundamental y su potencial educativo es evidente.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen múltiples recursos para el fomento del hábito lector, así como herramientas para compartir y difundir lecturas. Una de esas nuevas herramientas de comunicación inmediata que pueden utilizarse para animar a la lectura son los blogs, también llamados cuadernos de bitácora, que cada vez más se utilizan en las aulas. Aunque en general se suelen emplear para el fomento de la expresión escrita, hay que tener en cuenta que para opinar o comentar previamente es necesario leer y comprender por lo que sirven perfectamente para animar a la lectura, con independencia del tipo que sea.

De la doble dirección presentada por Martín (2009, p. 166) para el trabajo con *blogs* parece más atractiva, sobre todo para el fomento de la lectura literaria y

¹⁵ Iniciativa de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con otros asociados, en la que se enmarcan proyectos de animación a la lectura en la «nube» y que pretende ser modelo y respuesta en materia de lectura digital en las bibliotecas públicas.

por la necesaria implicación de los discentes, aquella en la cual ha de crearse un blog para el uso del aula donde el alumnado, después de la selección personal y lectura de la obra, debe presentar en este medio y animar a leer a sus compañeros la obra seleccionada previamente. Como diarios *on-line*, los blogs posibilitan el diálogo abierto, así como la inclusión de hipervínculos que incluso ayudan a los usuarios a seleccionar información para argumentar mejor las opiniones.

Para utilizar esta herramienta, que permite trabajar en cualquier lugar o momento, tienen que estar claros los objetivos, así como los criterios de evaluación. Se pretende que sea el propio discente quién presente su propuesta de manera interesante y correcta para animar a leer a sus compañeros. Así, la responsabilidad del éxito de la recepción de los libros recae en el primer lector.

Dado que hay que animar a leer desde cualquier tipo de texto y no exclusivamente desde el literario son muchos los ejemplos de recursos *on-line* que pueden ser del interés del alumnado de Primaria. Entre los propuestos por Martín (2009, pp. 320-322) destacan para una lectura funcional las «páginas informativas» y las de prensa y para una lectura identificada con placer, «las páginas para leer», las relacionadas con Literatura, los libros electrónicos, los hipercuentos o las guías de lectura. El mediador debe buscar, seleccionar y presentar los más interesantes para el grupo de discentes en cuestión, pues es la persona que mejor los conoce.

6. Conclusiones

Como se ha explicado a lo largo de este capítulo, en esta sociedad de la información y la comunicación cada vez es más importante introducir la animación a la lectura en el contexto escolar para fomentar el hábito lector y el placer por la lectura de cualquier tipo, y no solo de la literaria, con la intención de crear lectores competentes y ciudadanos críticos y reflexivos.

Aunque no hay una fórmula mágica, la mayoría de los estudiosos consideran que las estrategias y actividades de animación lectora se deben basar en el juego, la motivación, la creatividad, la integración y la voluntariedad. Para cumplir con sus objetivos es fundamental que el mediador, entre otros requisitos, tenga pasión por la lectura y use una metodología abierta y flexible. Además, las estrategias y actividades deben formar parte de un programa gradual y continuado que, en el contexto escolar, debe estar integrado en el Proyecto Lector de Centro.

Cualquier espacio se puede utilizar para la animación a la lectura aunque, por sus funciones sociales y características, las diferentes bibliotecas son idóneas para este tipo de actividades. Si la animación se realiza en el contexto del aula es fundamental adaptar el ambiente, primando el carácter lúdico y voluntario, para que no se confunda con una actividad escolar. También son importantes y cada vez más numerosas las diferentes alternativas digitales que, con sus avances a pasos agigantados, ofrecen recursos muy interesantes para fomentar el gusto por la lectura.

Finalmente, hay que destacar que para conseguir una ciudadanía lectora y crítica no solo se tienen que implicar los docentes, como figura guía o mediadora, sino todos los agentes políticos, sociales y culturales relacionados con el libro y la lectura. Para reforzar tanto la animación como la promoción de la lectura en el conjunto de la sociedad son claves políticas públicas y acciones privadas continuadas, serias y responsables.

Referencias bibliográficas

Abril, M. (2005). Introducción: Panorama y realidades. En M. Abril Villalba (Coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 13-23). Málaga: Ediciones Aljibe.

Alcántara, M^a D. (2009). La animación a la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 15.

Aller, C. y Núñez, G. (1998a). *Animación a la lectura I. Motivaciones y Juegos para antes de leer*. Sevilla: Quercus.

— (1998b). *Animación a la lectura II. Juegos y actividades para después de leer*. Sevilla: Quercus.

Borda, M^a I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En M. Abril Villalba (Coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 117-147). Málaga: Ediciones Aljibe.

Camacho, J. A. (2005). Las bibliotecas tienen vida. En M. Abril Villalba (Coord.), *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*. (pp. 89-116). Málaga: Ediciones Aljibe.

Cerrillo, P. C. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En A. López y E. Encabo (Coords.), *Didáctica de la literatura, el*

cuento, la dramatización y la animación a la lectura (pp. 247-259). Barcelona: Ediciones Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.

— (2007a). *La animación a la lectura desde edades tempranas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 23 de marzo de 2015, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

— (2007b). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza en la Literatura*. Barcelona: Octaedro.

—(2010). *Lectura, Literatura, Educación*. México: Porrúa.

— (2012). La formación del lector literario: la ‘competencia literaria. En S. Álvarez, M^a C. Ferreira, y M. Neira, (Eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 17-28). Madrid: CEU Ediciones.

Cerrillo, P. C. y Cañamares, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *Participación educativa*, 8, 76-92.

Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cuevas, A. y Marzal, M. A. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 10, 49-70.

García, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

Gomes, J. A. (2012). «Prefácio». En A.M. Ramos, *Tendências contemporâneas da Literatura portuguesa para a infância e juventude* (pp. 9-12). Porto: Tropelias&Companhia.

Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.

Lage, J. J. (1993). Los diez mandamientos de la animación. *Educación y biblioteca*, n.º 39, 49-51.

— (2013). *Bibliotecas escolares, lectura y educación*. Barcelona: Octaedro.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Ediciones Trea.

Llorens, R. F. (2010). La animación a la lectura: nuevos espacios, nuevas formas. En A. López y E. Encabo (Coords.), *Didáctica de la literatura, el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 295-303). Barcelona: Ediciones Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.

Machado, A. M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

Martín, N., Delgado, M^a C. y Domech, C. (2002). *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Editorial Popular.

Martín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez, G. (2010). *¿Qué es la animación lectora? y ¿para qué sirve?*. Recuperado el 23 de marzo de 2015, de http://faparm.es//index.php?option=com_content&view=article&id=283:que-es-la-animacion-a-la-lectura-y-para-que-sirve&catid=42:orientaciones-para-fomentar-la-lectura&Itemid=62

Mendoza, A. (2008). *La formación lectora en la escuela*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes. Recuperado el 25 de marzo de 2015, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-en-la-escuela--0/html/p0000001.htm#3>

Otero, M. J. (2006). *Animar a la lectura jugando. Didácticas práctico-lúdicas del lenguaje a partir de los 6 años*. Madrid: Editorial CCS.

Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López Cabo y J. C. Santos Paz (Eds.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). A Coruña: Universidade da Coruña/Consellería de Trabajo.

Pozo, E. (2008). *El Taller de Animación a la Lectura en el aula y la biblioteca escolar*. Sevilla: Comunicación Social.

Quintanal, J. (1999). *Actividades lectoras en la escuela infantil y primaria. Guía para la organización y el desarrollo de programas de Animación Lectora*. Madrid: Editorial CCS.

— (2005). *La animación lectora en el aula. Técnicas, estrategias y recursos*. Alcalá: Ediciones CCS.

Ramírez, D. M^a. (2011). Estrategias para la animación y el fomento de la lectura en Educación Infantil y Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 46.

Rodríguez, E. y Prieto, B. (2007). *Te cuento para que cuentes*. «Animación a la lectura y conocimiento de la narrativa oral». Fuencarral: Editorial Los Libros de la Catarata.

Roig, B. A. (2013a). Educación literaria, saberes y enciclopedia del mediador. En S. Álvarez, M^a C. Ferreira y M. Neira (Eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 29-48). Madrid: CEU Ediciones.

— (2013b). *Educação Literária e Literatura InfantoJuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.

Sarto, M. (1989). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: Ediciones SM.

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

Yepes, L. B. (2001). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. Colombia: Comfenalco.

Yubero, S. (1996). Animación a la lectura en diversos contextos. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 59-69). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El plan de fomento de la lectura y la biblioteca escolar

JUAN A. NÚÑEZ CORTÉS
UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO

1. Introducción

A continuación, se van a tratar los temas del fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares. Pese a que la lectura conlleva una capacidad que no debe dejar de desarrollarse a lo largo de toda la vida, la escuela es el lugar donde los niños tienen algunos de sus primeros contactos con ella y, así, es responsable del fomento por el gusto de la misma, independientemente del formato y soporte en el que aparezcan los textos.

Para lograr este objetivo es interesante desarrollar en los centros educativos un plan de fomento de la lectura planificado y coordinado, integrado en el proyecto educativo del centro y que tenga una serie de componentes que se presentarán a continuación. En ese plan de lectura del centro cobrará una relevancia especial la biblioteca escolar, entendida esta como un lugar de aprendizaje e investigación; centrado en la lectura, el conocimiento de las nuevas tecnologías y el trabajo entre las distintas áreas del currículo.

2. El plan de fomento de la lectura: justificación, conceptualización y componentes

2.1. ¿Por qué un plan de fomento de la lectura?

En la actualidad, no se discute la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y del desarrollo de las competencias de los individuos no solo en la educación obligatoria sino después y de forma simultánea a través de otros modos de educación. Una de las competencias que se señalan como imprescindibles y que merecen una atención permanente es la competencia comunicativa en lengua materna, y son varios los motivos. Entre otros, el hecho de que el lenguaje, además de ser una capacidad para transmitir información, mantiene una estrecha relación con el conocimiento en su puesta en práctica a través de la lectura y la escritura, concebidas estas acciones como instrumentos de formación (Bereiter y Scardamalia, 1987). Por otro lado, en el siglo XXI, el concepto de alfabetización es algo plural (absoluta, funcional, digital, informacional,...) y se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano. La alfabetización del individuo no termina nunca; es un proceso que se desarrolla de forma individual y en comunidad.

De ahí que la lectura y su fomento para estimular el hábito lector de los ciudadanos sean, más que nunca, objeto de interés por parte de los gobiernos locales y nacionales así como de diferentes organismos y asociaciones supranacionales e internacionales, como muestran las diferentes políticas de lectura e iniciativas promovidas por, entre otras, la Organización de Estados Iberoamericanos o la *Internacional Reading Association*.

En el caso concreto de España, en el año 2007 se presentó la *LEY 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas* en la que se parte de la idea de que la lectura constituye un derecho de los ciudadanos y es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la vida en democracia. Uno de los objetivos de esta ley es fomentar la lectura. Esto se aprecia, por ejemplo, en el Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura o en los planes similares llevados a cabo en las Comunidades Autónomas.

En el ámbito educativo, la LOE en el artículo 17 dice que una de las capacidades a las que contribuirá la educación primaria es conocer y utilizar la lengua castellana, la lengua cooficial si la hubiera y a «desarrollar hábitos de lectura». Asimismo, una de las principales novedades de esta Ley relacionadas con la

lectura es que se plantea la necesidad de dedicar un tiempo mínimo de 30 minutos al día a la lectura y la conveniencia de tratar esta desde todas las áreas. Estas razones y, entre otras, la relevancia mediática que tienen los resultados que España obtiene en evaluaciones internacionales de la comprensión lectora, como el informe PISA o el estudio PIRLS, justifican que los centros establezcan planes de fomento de la lectura. Por el contrario, en la LOMCE de 2013 no se hace ninguna referencia a la biblioteca escolar. Se entiende, pues, que se recoge lo postulado en la anterior ley de educación.

2.2. Conceptualización de plan de fomento de la lectura

Pascual entiende que el plan de fomento de la lectura o el plan de lectura de un centro es

un proyecto de intervención educativa, integrado en el Proyecto Educativo, que persigue el desarrollo de la competencia lectora y escritora del alumnado, así como el fomento del hábito lector y el desarrollo de la competencia informacional, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada de los procesos didácticos (2008, p. 19).

En todo plan de lectura, hace falta que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje. Esto conlleva un cambio en las actitudes de los profesores, en su formación, en la distribución del tiempo escolar, en el propio tiempo de los docentes, en los recursos disponibles, en la organización de los espacios y de las aulas y en el papel de las bibliotecas de aula y de centro (Galera, 2001).

Asimismo, el proyecto o plan de fomento de lectura debe estar integrado en el Proyecto Educativo de Centro. Para ello, en su elaboración hay que tener presentes una serie de componentes.

2.3. Componentes del plan de fomento de la lectura

Siguiendo las propuestas de Pascual, Osoro e Iza Dorronsoro, los componentes de un plan de fomento de la lectura dentro del proyecto educativo del centro son:

1. *Análisis del contexto*: consiste en detectar los aspectos positivos y las necesidades de mejorar de todo aquello que guarde relación con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora, el hábito lector y la competencia

informativa. También hay que conocer los fondos existentes en Primaria y su adecuación a cada nivel, los recursos disponibles y las condiciones físicas de la biblioteca.

2. *Objetivos*: del plan, que tendrán que tener en cuenta las necesidades detectadas así como los currículos, la implicación de los profesores, las características del centro, etc.
3. *Principios de actuación didáctica*: que servirán de referente en la elaboración y desarrollo de las programaciones docentes y de las secuencias didácticas.
4. *Concreción de objetivos, principios y estrategias de actuación para cada área curricular y competencia básica*: esto es imprescindible para que se aprecie en las actividades cotidianas del aula.
5. *Tareas globales e interdisciplinares de promoción de la lectura y escritura y de coordinación e integración con el Plan de Biblioteca y las TIC*: se tienen que adoptar acuerdos que regulen la gestión de la biblioteca escolar y de aula, la formación informativa y el uso de las TIC.
6. *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y atención a la diversidad*: es necesario que haya medidas, recursos y pautas que den respuesta a los alumnos con dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura.
7. *Tareas vinculadas al Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares y al Programa de Apertura de Centros a la Comunidad*: es deseable que algunas actividades encuentren lugar en estos programas.
8. *Formación e información a las familias y colaboración con ellas*: entendiendo la familia como ámbito educativo básico. Así, las familias podrán participar en talleres para ellos, se podrán implicar en las distintas actividades planificadas y deberán crear un clima lectoescritor en el hogar.
9. *Coordinación con otras instancias del entorno*: como, por ejemplo, bibliotecas públicas, librerías, ayuntamientos, fundaciones, etc.
10. *Recursos necesarios*: como, por ejemplo, tiempos, espacios, materiales bibliográficos, medios tecnológicos, etc. Hay que tener en cuenta que los recursos materiales del plan son: biblioteca escolar, biblioteca de aula, biblioteca personal y los medios y tecnologías de la comunicación. Se

recomienda que los fondos estén constituidos por un 70 % de obras de referencia y documentales, y un 30 % por obras de ficción.

11. *Necesidades de formación del profesorado*: como organización y/o gestión de la biblioteca escolar, formación en el desarrollo de las competencia lectora a través de diferentes áreas del currículo, lectura, creación literaria, etc.
12. *Procedimientos de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación del plan*: determinar funciones, personas responsables, calendario de actuación, instrumentos para analizar aspectos del plan, etc. Se evaluarán: recursos humanos, materiales, estrategias y procedimientos, organización espacio-temporal e instalaciones.

Relacionado con este último apartado están las fases del proceso de implementación del plan de fomento de la lectura. Se pueden establecer las siguientes (Osoro):

1. Análisis de la situación de partida.
2. Elaboración del plan.
3. Fase informativa/implicativa.
4. Inclusión en el Plan Curricular.
5. Creación de estructuras organizativas.
6. Desarrollo.

Asimismo, otros aspectos que hay que tener en cuenta en el diseño y elaboración de un plan de fomento de la lectura en un centro escolar son:

- Es conveniente que se involucren todos los profesores del centro y no solo los profesores del área de Lengua.
- Hay que dar el mayor protagonismo posible a los alumnos en la creación del plan.
- Es importante determinar los principios pedagógicos, psicológicos y epistemológicos de la lectura. Asimismo, hay que partir de la idea de que la lectura está al servicio de la formación, la información, el entretenimiento y la crítica.
- La biblioteca es el espacio en torno al cual debe girar el plan.

3. La biblioteca escolar

3.1. Actividades en la biblioteca escolar

Si se obligara siempre a los niños a leer, bien podrían considerar estas las bibliotecas como cárceles. Como dicen Borges y Pennac (1993), «el verbo leer no soporta el imperativo». Y lejos de ser las bibliotecas cárceles, estas deben constituirse en un espacio de libertad que anime a los niños a leer. Las bibliotecas y la lectura son como dos caras de la misma moneda. En las bibliotecas se ha de leer y se ha de compartir lo leído, ya sean obras de literatura como cualquier otro tipo de textos. De ahí que no solo debe haber una estrecha relación entre la biblioteca y el área de Lengua sino entre la biblioteca y el resto de las áreas. Esto quiere decir que todos los miembros de la comunidad educativa tienen la responsabilidad de coordinarse y trabajar de forma conjunta para fomentar la lectura.

Son innumerables las actividades que la biblioteca escolar puede realizar para fomentar la lectura. La propuesta de Coronas (2000) presenta actividades divididas en tres tipos principales de acciones:

- Acciones que buscan unir afectivamente a los niños con la biblioteca escolar.
- Acciones de uso habitual de la biblioteca que se pueden realizar en la biblioteca escolar (y en las aulas).
- Acciones de sensibilización cultural y de participación de la comunidad escolar.

Las *acciones que buscan unir a los niños con la biblioteca escolar* pretenden sensibilizar y unir al niño con los libros y el espacio de la biblioteca. Algunas de las actividades son:

- Carné de lector y carné del Club de amigos de la biblioteca escolar.
- Elaboración periódica de materiales-recuerdo de la biblioteca como pegatinas, pósteres o diplomas.
- Edición de un boletín o revista que dé cuenta de novedades bibliográficas, de experiencias y de noticias culturales.
- Retrato lector de cada niño en una cartulina con una fotografía de él leyendo y alguna frase relacionada con la lectura.

- Diario de lectura.
- Presentación de la biblioteca, por parte de los responsables de la misma.
- Actividades de formación de usuarios.
- Ofrecer a los niños la posibilidad de ejercer como bibliotecarios.
- Elaboración de guías temáticas de lectura.

Las *acciones de uso habitual de la biblioteca que se pueden realizar en la biblioteca escolar* se realizan durante todo el curso. Algunas de las acciones son:

- Apertura diaria de la biblioteca.
- Facilidad para el préstamo de libros.
- Acudir a la biblioteca en grupo.
- Realizar lecturas en voz alta.
- Hacer mesas redondas, en grupos de 3 o 4 niños.
- Lecturas en voz alta del mismo libro por parte de toda la clase.
- Promover la lectura en otros soportes.
- Promover actos de recitación o dramatización.
- Hacer maletas viajeras, que vayan a las aulas con novedades, libros de una temática particular, etc.

Las *acciones de sensibilización cultural y de participación de la comunidad escolar* serían:

- Mantener una cartelera que esté actualizada en la biblioteca con las noticias y novedades.
- Crear espacios destinados a exponer trabajos y publicaciones de los alumnos.
- Realizar dossieres de prensa sobre libros, autores y cuestiones relacionadas con la lectura y la biblioteca.
- Realizar semanas de exposiciones.

- Realizar sesiones de cuentacuentos.
- Decorar la biblioteca con citas de textos llamativos para los alumnos, con pósteres de personas leyendo, etc.
- Ofrecer una sección de libros para adultos.
- Involucrar a los padres en algunos aspectos de la gestión de la biblioteca.
- Promover actividades de escritura.
- Mantener un expositor de publicaciones periódicas.
- Cooperar y asociarse con las bibliotecas públicas del municipio.

3.2. La biblioteca escolar y las fuentes de información

Hoy en día, es común pensar que para desenvolverse con facilidad en la sociedad actual las personas deben tener acceso a la información, saber utilizarla y saber adaptarse al continuo cambio de las nuevas tecnologías de forma permanente. La biblioteca escolar tiene entre sus funciones contribuir al desarrollo de las habilidades de información de los alumnos. Estas habilidades han recibido el nombre de competencia *semiológica, mediática, hipertextual* o *informativa* (Prado, 2004). Estas competencias conllevarían la capacidad para poder usar y adecuar el lenguaje de los medios de comunicación y a través de los mismos; así como poder usar adecuadamente las nuevas tecnologías y tratar críticamente la información.

La biblioteca escolar tiene, entre otras funciones, que formar a usuarios que desarrollen estas competencias. Siguiendo a Yáñez (2006), las actividades que se pueden realizar con este propósito se dividen en actividades de familiarización del uso de la biblioteca y actividades para la educación documental.

Las *actividades de familiarización del uso de la biblioteca* tienen como objetivo presentar los fondos y su organización, así como los servicios y las actividades que realiza la biblioteca. Para ello, la formación ha de ser inicial a través de jornadas de acogida, y continua, como las relacionadas con la gestión de la biblioteca, en la que se involucra a los alumnos con diversos aspectos de la misma.

Las *actividades para la educación documental* pretenden desarrollar la capacidad para acceder a las fuentes de información. Los alumnos tienen que ser capaces de «localizar, organizar, producir y comunicar información» (Yáñez,

2006 p. 111). Para tal fin, se pueden realizar actividades de localización y búsqueda de información, y actividades de investigación y tratamiento de la información.

Las *actividades de localización y búsqueda de la información* consistirían en:

- Conocer distintos soportes de la información.
- Conocer el libro como objeto, sus partes.
- Diferenciar entre textos literarios y no literarios.
- Conocer y saber usar los diccionarios y otras obras de consulta.
- Encontrar documentos a partir de un catálogo por autores, títulos o materias.
- Usar índices
- Navegar por internet y usar otras tecnologías como el CD o el DVD.

Las *actividades de investigación y tratamiento de la información* consistirían en:

- Hacer un resumen.
- Diferenciar entre distintos tipos de textos periodísticos: una noticia, un reportaje, etc.
- Hacer un periódico, un cómic, una biografía, un cuadro cronológico, una entrevista, etc.
- Preparar una exposición oral.
- Citar las fuentes que se han utilizado.

Por otro lado, una de las concepciones de la biblioteca escolar es que es un agente pedagógico interdisciplinario. Así, como recurso que está al servicio del trabajo entre las disciplinas, la biblioteca escolar es un elemento educativo (y no solo físico) a disposición del centro escolar que tiene como objetivo principal dinamizar los proyectos de mejora de la enseñanza que se lleven a cabo en el centro. Como Durban apunta:

La función de apoyo de la biblioteca escolar a la docencia determina que lo que configura su fundamento no son solo los recursos de que dispone, sino su uso dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje. [...]. En consecuencia, la incidencia real de la biblioteca en la práctica educativa no ha de vincularse únicamente al recurso físico en sí, sino especialmente al recurso humano. Porque la biblioteca escolar corporeizada por el coordinador de la biblioteca ha de constituir un agente catalizador y, a su vez, canalizador de iniciativas corresponsales vinculadas a los trabajos de investigación y a las intervenciones de lectura (2010, p. 37).

Así, los alumnos y los profesores de distintas áreas deberán encontrar en la biblioteca escolar documentos y recursos que les permitan:

- Trabajar con diferentes tipos de textos relacionados con las disciplinas como mapas, ilustraciones, cuadros, gráficos o tablas.
- Promover lecturas literarias y no literarias relacionadas con las áreas.
- Abordar los ejes transversales del currículo.
- Diseñar distintas situaciones de aprendizaje a través de la investigación y el desarrollo de prácticas lectoescritoras.

3.3. La biblioteca escolar como centro de recursos

La reflexión sobre el papel de la lectura y de las bibliotecas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en que se vive; el antídoto que supone la lectura debe afrontar tres asechanzas del mundo actual: el riesgo del dominio de la imagen, el riesgo del aislamiento y el riesgo de la superficialidad (Marchesi, 2005). Frente a estos problemas, la escuela, y la apuesta por la lectura dentro de ella, puede convertirse en la opción más valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos (Guerrero, 2003; Taberner, 2003); es un espacio compartido de socialización, en el que se conoce a los otros y se aprende de ellos; es institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Lo que permite el logro de estos objetivos no es la institución escolar en sí misma sino las prácticas educativas que en ella se generan. Y una de las más enriquecedoras es la lectura. Pero esta práctica es necesario conectarla al mismo tiempo con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses.

Las bibliotecas escolares han de ser lugares de aprendizaje en donde tanto los alumnos como los profesores y padres tengan a su disposición un variado abanico de recursos educativos y en donde se puedan llevar a cabo actividades basadas en una metodología activa y participativa. La biblioteca escolar no ha de ser concebida solo como un espacio para la lectura sino como un espacio de encuentro del saber, de la enseñanza y del aprendizaje, y como un centro de recursos. Para Camacho, el objetivo de la biblioteca escolar es el de

ser centro dinamizador de la vida académica, generando procesos de comunicación, enseñanza–aprendizaje y encuentro con la cultura, el saber y la ciencia, tendentes a la innovación y al desarrollo del proyecto curricular en el marco del Proyecto Educativo del Centro (2005, p. 306)

El *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar* (UNESCO, 1999) establece que los objetivos de la biblioteca escolar son:

- respaldar y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios;
- inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida;
- ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse;
- prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad;
- facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones varias;
- organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social;
- trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad;

- fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

Entender la biblioteca escolar como un espacio para el encuentro del saber y como un centro de recursos conlleva concebirla como un espacio físico y educativo que:

- fomenta la alfabetización informacional,
- que forma parte del proceso pedagógico, y
- que está completamente integrada en el currículo.

Yáñez (2006) considera que toda biblioteca escolar debe ser:

- Un centro de recursos multimedia.
- Un espacio educativo donde el alumnado pueda desarrollar habilidades para obtener, procesar y elaborar la información de modo autónomo y con una actitud crítica.
- Un espacio donde el profesorado pueda poner en práctica nuevas metodologías y encuentre apoyo y recursos que le faciliten la integración del uso de la información en los nuevos soportes, en sus currículos.
- Un espacio para poder atender la diversidad de los alumnos y las alumnas.
- Un lugar de colaboración con los padres y madres, abierto al entorno y a otras instituciones, que permita la colaboración con las bibliotecas públicas de la zona.
- Un espacio donde la cultura y la educación en valores estén presentes.

4. Conclusión

Como centros de cultura y aprendizaje, las bibliotecas escolares son una garantía para que los alumnos satisfagan su necesidad de conocimiento. Esa necesidad de conocimiento tendría que venir acompañada de ganas de leer, no solo en la Educación Primaria, cuando los niños encuentran en los libros imaginación y fantasía, sino a lo largo de toda la vida. Establecer un plan de fomento de este hábito y llevar a cabo algunas acciones y actividades que se han presentado en este tema, son iniciativas que ayudarán para el logro de este fin. Como conclusión a este tema, pueden servir las palabras del filósofo español Emilio Lledó:

Hay que hacer leer. La función esencial de los seres humanos es nutrir su inteligencia, y para hacerlo lo más importante es el lenguaje. Leer es romper con la monotonía de nuestro propio discurso, a veces tan empobrecido, llenar de aire nuevo la mente con todo lo que se ha escrito; la literatura es la verdadera joya de la humanidad. Una biblioteca es por eso memoria, diálogo, y luz, un estímulo constante para ejercer la pura alegría de leer.

Nota: Este capítulo es una versión breve de un artículo publicado previamente en CEN Oposiciones.

Referencias bibliográficas

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Camacho, J. A. (2005), «La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental». *Revista de educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 303-324.

Coronas, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Navarra: Gobierno de Navarra.

— (2005), «Animación y promoción lectora en la escuela». *Revista de educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 339-355.

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

Galera, F. (2001). *Aspectos didácticos de la Lectoescritura*. Almería: Universidad de Almería.

García Guerrero, J. (2002). *Actividades de dinamización desde la biblioteca escolar*. Málaga: Aljibe.

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Iza Dorronsoro, L. (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LEY 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Marzal, M. Á.; Cuevas, A. y Colmenarejo, M. J. (2005). «La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA)». V Congreso Internacional Virtual de Educación. (CIVE, 2005).

Marchesi, A. y Miret, I. (Dir.) (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Taberner, J. (2003). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Tecnos.

UNESCO/IFLA (1999). *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar*.

VVAA. (2008). *Bibliotecas escolares. Ideas y buenas prácticas II*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Autores

M^a del Carmen Ferreira Boo es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela. Es profesora de didáctica y de literatura y lengua gallega en la Escuela CEU de Magisterio de Vigo. Como miembro del Instituto de Ciencias de la Educación (USC), del Grupo de Investigación LITER21 (USC) y de la red temática de investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), está vinculada con diferentes proyectos, entre ellos “Informes de Literatura” e “Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil” del Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades. Sus intereses investigadores se centran en la historiografía, teoría y crítica de la Literatura Infantil y Juvenil y en la promoción de la lectura y formación de mediadores.

Ana Moreno-Núñez es doctora en Psicología con Mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid. Es licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga, habiendo obtenido el Premio Extraordinario Fin de Carrera. Ha realizado el Máster en Psicología de la Educación (UAM), el Máster en Atención Temprana (UMA) y el Máster en Pedagogía Terapéutica (ITEAP). Actualmente, es Profesora Adjunta de la Universidad Europea de Madrid y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Temprano y Educación (DETEDUCA) de la UAM. Sus intereses investigadores se centran en el desarrollo evolutivo temprano, en concreto en las primeras interacciones triádicas (adulto-bebé-objeto) desde los primeros meses de vida, y en el origen y desarrollo de los diferentes sistemas semióticos que participan de la comunicación entre el bebé y su entorno. Sobre estos temas ha realizado estancias de investigación en centros internacionales (Centre for Cognitive Semiotics, Lund University), y ha desarrollado diversas actividades de formación y divulgación en contextos académicos y científicos nacionales e internacionales.

Marta Neira Rodríguez es licenciada en Filología Gallega y Diplomada en Estudios Avanzados por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Fue becaria de investigación en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades y, posteriormente, becaria predoctoral de la USC, donde está realizando su tesis de doctorado. Secretaria de la Red Temática de Investigación “Las Literatura Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), actualmente es profesora en los grados de la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Colaboradora en diferentes proyectos de investigación, ha participado con trabajos sobre Literatura Infantil y Juvenil y sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura en diversas publicaciones y congresos.

Juan Antonio Núñez Cortés es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado y el VI Premio Nacional Pedro Rosselló de la Sociedad Española de Educación Comparada a la mejor tesis doctoral, centrada en la alfabetización académica en Iberoamérica. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y ha realizado el Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Es coordinador de Magisterio de la Universidad CEU San Pablo y profesor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la UAM. Sus intereses investigadores se centran en la didáctica de la lengua, en concreto en la comprensión lectora y la escritura académica. Sobre estos temas ha impartido cursos y conferencias en instituciones nacionales e internacionales.

Ana Rodríguez de Agüero y Delgado es licenciada en Derecho (Universidad Complutense) y en Humanidades (Universidad CEU San Pablo) y doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense. Autora de una tesis sobre teoría de la literatura infantil y literatura infantil mexicana, sus intereses investigadores se han centrado en las relaciones entre literatura e imagen, el papel de la literatura en la obra de Julián Marías y la teoría de la literatura infantil, entre otros. Actualmente es profesora en el grado de Magisterio de la Universidad CEU San Pablo, y directora de CEU Ediciones, la editorial de la Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Gustavo Sánchez Canales enseña lengua inglesa en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid donde también trabaja como vicedecano de investigación e innovación. Entre los años 2011 y 2013 fue vicedecano de Relaciones Internacionales. Desde el año 1999 hasta el 2010 dio clases de literatura inglesa y norteamericana en la Universidad Complutense de Madrid. En cuanto a su investigación, ésta

se centra en la literatura judeoamericana contemporánea. Ha publicado capítulos de libros, artículos y ensayos sobre Saul Bellow, Philip Roth, Bernard Malamud, Cynthia Ozick, Chaim Potok, Rebecca Goldstein, Allegra Goodman, Nathan Englander y Michael Chabon, entre otros.



Lectura y literatura en Educación Primaria

La propuesta principal de este libro es motivar la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y de la literatura en Educación Primaria. Para ello, además de presentar cuestiones teóricas, en algunos de los capítulos se proponen diferentes estrategias para el trabajo de la lectura y la literatura. Por eso, algunas de las preguntas a las que pretende responder este libro son: ¿Por qué es importante leer? ¿Qué dice la legislación actual sobre la didáctica de la lectura y la literatura? ¿En qué consiste el proceso lectoescritor y cuáles son las principales dificultades en la enseñanza de la lectura? ¿Cómo se puede trabajar la comprensión lectora? ¿Cuáles son los principales géneros en la literatura infantil? ¿Qué estrategias puedo poner en marcha para animar a leer a los estudiantes? ¿Cómo puedo dinamizar la biblioteca escolar y promover un plan lector en un centro?

