

EVA BAJÉN GARCÍA
M.^a ISABEL LÓPEZ SANZ

Plan lector

Marco teórico para el desarrollo
de un plan lector de centro



Bambú Lector

ÍNDICE

Introducción: ¿Por qué leer?

1. El marco legal. Los organismos internacionales

- 1.1. Informe Delors (UNESCO). Los pilares de la educación 4
- 1.2. Educación y Formación 2010 (Unión Europea) 4
- 1.3. PISA (1997). Las competencias 4
- 1.4. PIRLS, PISA o IALS (Pruebas internacionales). La competencia lectora 4
- 1.5. Otras recomendaciones de los organismos internacionales. La implicación de los centros y el nuevo papel del profesorado 5
- 1.6. LOE (Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre). La competencia lectora y las evaluaciones de diagnóstico 5

2. Análisis de la competencia lectora: el marco conceptual

- 2.1. ¿Qué es leer? La implicación de todas las áreas 7
- 2.2. Propósitos y contexto 7
- 2.3. Tipos de texto 8
- 2.4. El lector y los procesos lectores 11
- 2.5. La evaluación de la lectura. Las pruebas PISA como referente 14

3. El Plan de Lectura

- 3.1. ¿Qué es un plan lector? 17
- 3.2. ¿Quién debe elaborar el plan lector? 17
- 3.3. ¿Qué debe establecer el plan lector? 17
 - 3.2.1. Diagnóstico de la situación 17
 - 3.2.2. Determinación de los objetivos generales 18
 - A) Para el alumno
 - B) Para el centro
 - C) Para las familias
 - 3.2.3. Determinación de los distintos ÁMBITOS de actuación y establecimiento de los objetivos correspondientes 19
 - A) Dentro del aula
 - Sobre los contextos, la tipología y los procesos*
 - Sobre la enseñanza de la lectura*
 - a. Antes de la lectura
 - b. Durante la lectura
 - c. Después de la lectura
 - B) Fuera del aula: la biblioteca escolar
 - a. Actividades para la lectura con fines personales
 - b. Actividades para la lectura con fines públicos
 - c. Actividades para la lectura con fines educativos
 - 3.2.4. Procesos y procedimientos de evaluación 24

4. Conclusiones

5. Bibliografía

Introducción: ¿Por qué leer?

Decía Daniel Pennac que todo el mundo tiene derecho a no leer. En estas páginas podemos añadir que todo el mundo debería conocer lo que esta elección conlleva.

Aquel que elige no leer elige separarse del mundo. Y no sólo del mundo del conocimiento, del mundo de la información y de la formación, sino también del mundo de la belleza, tanto física o sensual como intelectual. Porque el que no se informa se queda constreñido al pequeño mundo que le rodea y, por lo tanto, ajeno a las mil posibilidades que el conocimiento le abre. Pero también se pierde que un beso puede venir de «la boca que a gustar convida un humor entre perlas destilado», que muestra la realidad, sí; pero con una visión más bella o, por lo menos, sugerente. Nuestro lector podría haberse sentado a «escribir los versos más tristes esta noche» o «mientras el viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas, que se rasgaban al correr hacia el norte». Podemos contemplar una iglesia, o ese «índice de piedra que señala el cielo» o sugerir que si los grandes ejércitos se enfrentan en los campos de batalla, «a batallas de amor, campos de plumas», como nos dice Góngora; podemos desaparecer de la faz de la tierra convertidos «en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada» o nuestros restos «serán ceniza, mas tendrán sentido; polvo serán, mas polvo enamorado». Y así hasta el infinito. Y más allá.

Recientemente se leía en un artículo de Víctor Gómez Pin que «si la palabra es lo que da significación, sin la palabra todo es insignificante». Y todos, científicos y poetas, buscan dar con la palabra precisa para poner orden en el caos que percibimos, para representar el mundo o para explicar sus sentimientos. Tan precisa es aquella palabra que pretende la información objetiva, como aquella enriquecida de connotaciones y que lleva en sí misma, o en su combinación con otras, toda la carga significativa de la experiencia personal. Tan precisas son las palabras que describen la «grafiosis» del olmo –esa enfermedad que casi nos deja sin este tipo de árboles en Europa–, como aquellas con las que Antonio Machado cifraba su esperanza personal en el resurgimiento de la vida: «Al olmo viejo, hendido por el rayo / y en su mitad podrido, / con las lluvias de abril y el sol de mayo, / algunas hojas verdes le han salido».

Y esas palabras precisas, las mejores que se han encontrado, nos llegan a los lectores a través de los libros.

Por ello, volvemos al comienzo de nuestra reflexión: el que elige no leer, elige cerrar sus ojos y su mente a esas explicaciones del mundo y de los sentimientos que tantos autores nos han dejado y que están ahí, en los libros, para que las podamos compartir y disfrutar o para que las podamos comparar, refutar y sustituir. Y está en nuestras manos que continúe ese milagro de la comunicación: optemos, pues, por la lectura como liberación y desarrollo personal.

1. El marco legal. Los organismos internacionales

1.1. Informe Delors (UNESCO). Los pilares de la educación

El denominado Informe Delors titulado «La Educación encierra un tesoro» (UNESCO, 1996) establecía las líneas generales que deberían adoptar los países a nivel mundial para promover una Educación del siglo XXI, y proponía que las reformas educativas habían de apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Se ponía de manifiesto que lo importante era concebir la educación como un todo y no como una mera transmisión de saberes.

1.2. Educación y Formación 2010 (Unión Europea)

Este nuevo concepto se adopta en el Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010», donde los estados miembros de la Unión Europea promueven las reformas de estudios de formación inicial bajo un marco común. Entre sus nuevos planteamientos, se exige el paso de la concepción de la educación como mera transmisión de conocimientos al desarrollo de competencias que preparen a los jóvenes para la vida adulta y el aprendizaje permanente. Se toma como referencia el Proyecto DeSeCo de la OCDE (definición y selección de competencias).

1.3. PISA (1997). Las competencias

En 1997 se había puesto en marcha PISA, con el propósito de ofrecer datos de la situación de los alumnos de 15 años sobre la competencia lectora, matemática y científica. Actualmente dicha prueba de diagnóstico se toma como referente para adoptar los objetivos educativos y analizar las competencias relevantes para la formación permanente.

Pero, ¿qué es una competencia y cómo hay que entender la competencia lectora?

Según PISA una competencia es la capacidad básica para extrapolar lo que se ha aprendido y aplicar esos conocimientos ante nuevas circunstancias. Por otro lado, el Consejo Europeo de Lisboa define lo que son competencias clave en cuanto a su finalidad: «aquellas en las que se sustenta la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo». Surgen así las llamadas competencias básicas formuladas en las *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de 2005*. Bruselas 10-11-2005. Las competencias básicas recogidas allí son:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conocimiento y expresión cultural

1.4. PIRLS, PISA O IALS (pruebas internacionales). La competencia lectora

Del análisis de las concepciones anteriores, se deriva que la competencia lectora, como parte importante de las competencias comunicativas, es la base en la que debe sustentarse la educación, en tanto que permite entender el mundo que nos rodea desde un punto de vista individual y social.

Pero PIRLS, PISA O IALS han demostrado que en muchos países no se está avanzando en el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, necesarias para funcionar en una sociedad del conocimiento que requiere nuevas maneras de acceder a la información y, por lo tanto, un nuevo concepto de lectura. En lo que se refiere a España, si bien algunas comunidades autónomas están por encima de la media OCDE, no nos encontramos en una posición muy cómoda. Por tanto, cambiar esta situación y mejorar la competencia lectora de nuestros jóvenes debería convertirse en un objetivo en el que se implicarán todos los agentes que influyen en la educación: profesorado, familias, instituciones, medios de comunicación, editoriales...

Por ello, las pruebas internacionales son un punto de partida, pues deben entenderse en su dimensión formativa, que permita la toma de decisiones globales en aquellos aspectos que hay que mejorar. Así lo señalaba la ministra Mercedes Cabreja en el análisis de los resultados de PISA 2006.

PISA 2006 ha analizado también la comprensión lectora y ha constatado que se ha producido un descenso generalizado en todos los países. Este descenso es también significativo en el caso español: los alumnos españoles alcanzaron una puntuación en el informe PISA 2006 de 461, 15 puntos por encima de la media internacional pero 24 puntos por debajo de la media total de la OCDE, que es de 484.

«PISA revela que la lectura es un problema que merece toda la atención», ha subrayado la Ministra, quien ha añadido que la mejora de esta competencia «debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que deben implicarse, además de las autoridades educativas y los educadores, las familia.»

Nota de prensa del gabinete del Ministerio de Educación y Ciencia
en la *Presentación del Informe PISA 2006 de la OCDE*, 4 de diciembre de 2007

1.5. Otras recomendaciones de los organismos internacionales. La implicación de los centros y el nuevo papel del profesorado

Otra propuesta del Consejo de Europa, y que también recogen las evaluaciones internacionales y las nacionales de diagnóstico, es que la educación, con las competencias como referente, debe tener su correlato en la organización de los centros y en el nuevo papel del profesorado.

En PISA 2006 se señala la conveniencia de que los centros escolares puedan disponer de autonomía para adoptar las acciones necesarias, encaminadas a la consecución de los objetivos (proyectos educativos ajustados mediante planes de trabajo y recursos suficientes) y evaluación de sus procesos, sus contextos y sus resultados. Desde esta perspectiva, la autonomía de los centros aparece como un factor que favorece la mejora de los resultados educativos.

Por otra parte, estas evaluaciones, que no son curriculares, sí que suponen una perspectiva diferente e innovadora de la enseñanza de la lectura, por el marco teórico que subyace en ellas. Por ello, además de utilizarse para su planificación y su enseñanza, sirven para analizar la práctica docente y los objetivos que se deben alcanzar. Implican un enfoque transversal que requiere una actualización de los métodos didácticos de enseñanza y evaluación.

1.6. LOE (Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre). La competencia lectora y las evaluaciones de diagnóstico

La LOE recoge las recomendaciones señaladas y formula la adaptación de las competencias a nuestro territorio:

- 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
- Autonomía e iniciativa personal

Realizando una lectura pormenorizada de la primera competencia, observamos el papel preponderante que se le da a un aspecto de la misma: la competencia lectora:

«[...] esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.»

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.

En cuanto a la importancia de **planificar la lectura**, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo) en su artículo 26.2 y en el Real Decreto (1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria) en el artículo 7.4 se recoge la siguiente idea:

«La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de la competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.»

En los artículos 4 y 5, en lo que se refiere a la organización de los cursos, el Real Decreto determina que la comprensión lectora se trabajará en todas las materias de los diferentes cursos. Lo que debería asegurar la **transversalidad** de esta enseñanza.

Finalmente, se prescribe en los artículos 21, 29, 144.2 y 144.3 de la LOE, **las distintas evaluaciones a las que se debe someter el sistema educativo, con intención formativa.**

- Evaluación del Sistema Educativo: evaluaciones de diagnóstico generales y participación en evaluaciones de carácter internacional
- Evaluación de centros docentes: evaluaciones censales de diagnóstico
- Evaluación de la función directiva
- Evaluación de la función docente
- Evaluación de la Inspección de Educación
- Evaluación de la Administración Educativa

En los dos primeros casos están implicadas las competencias y, en concreto, la lingüística. Las evaluaciones generales de diagnóstico se realizan cada tres años en 4.º de la ESO (a partir de 2009 las más próximas) y en 2.º de ESO (a partir de 2010) sobre un muestreo de todas las comunidades autónomas. Se evalúan las competencias lingüística, matemática e interacción con el mundo físico, además de otras competencias que irán intercalándose.

La evaluación de carácter internacional más importante es PISA (2009, 2012 Y 2015 son las más cercanas) que, como ya se ha señalado, evalúa las mismas competencias que las generales, con protagonismo de una de ellas en cada prueba. En el 2009 comienza un nuevo ciclo centrado en la comprensión lectora. Esta prueba también se realiza sobre una muestra significativa del Estado.

En cuanto a las evaluaciones censales de diagnóstico se establece (artículo 18) que «las realizarán todos los alumnos al finalizar el segundo curso de la ESO y no tendrá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa».

De ahí la necesidad de un plan lector que, teniendo como referente las evaluaciones mencionadas, requiera plantearse de manera clara el nuevo concepto de la lectura: **qué textos hay que leer, qué procesos o estrategias se deben enseñar, qué papel tiene cada materia en esta enseñanza, qué espacios se deben adaptar y qué recursos tienen que destinarse para ello.**

2. Análisis de la competencia lectora: el marco conceptual

2.1 ¿Qué es leer? La implicación de todas las áreas

Según PISA 2006 se trata de «la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potenciar y participar en la sociedad», es decir: el desarrollo personal –tanto en su dimensión afectiva como intelectual– y la ciudadanía activa que señalábamos más arriba. Se trata de «leer para aprender» más que «aprender a leer», factor que si bien comienza en la materia de lengua como área instrumental, debe potenciarse desde todas las áreas, como ya se ha dicho.

Ahora bien, la competencia lectora incluye una compleja gama de factores coadyuvantes, de competencias y de destrezas que es necesario conocer para planificar su desarrollo por parte de los profesionales y otros agentes educativos.

La concepción de la lectura que subyace en la mayor parte de los planteamientos actuales implica que el lector interactúa con el texto con un propósito y en una situación determinada: el acto comunicativo que la lectura implica no se culmina de la misma manera para todos los lectores, ni siquiera para el mismo lector en momentos diferentes.

Si anteriormente se consideraba que la competencia lectora se conseguía decodificando textos e interpretando significados léxicos y estructuras gramaticales, ahora se considera que intervienen, además, la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector. Y la exigencia de la nueva sociedad de conocimiento implica que, sin desdeñar lo anterior, también hay que saber leer entre líneas, reflexionar sobre las intenciones del escritor y los propósitos del lector, interpretar signos no lingüísticos que completan, aclaran y amplían el texto continuo, manejarse por los hipertextos... Es decir, ser competente en tres dimensiones de lectura: el texto y sus diferentes tipos y géneros; los propósitos de lectura (lo que en PISA 2006 se denomina «contexto o situación»); y el lector, con los procesos y estrategias lectoras.

2.2 Propósitos y contexto

Ya hemos señalado que la lectura es una actividad en la que influyen muchos factores. Entre ellos destaca la situación o contexto en el que el lector se acerca al texto, que muchas veces coincide con el propósito con que el emisor lo ha preparado, aunque no necesariamente.

En general, se distinguen cuatro propósitos fundamentales con los que el lector se acerca a los textos:

- 1 Lectura para fines personales, privados o particulares:** aquí incluimos la lectura considerada con un fin placentero y lúdico; pero también comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.
- 2 Lectura para fines públicos:** la interacción social más habitual con las empresas o las entidades administrativas, servicios públicos, actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.
- 3 Lectura para fines profesionales:** regulará las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.
- 4 Lectura con fines educativos:** relacionada con el aprendizaje o formación, donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos y destrezas específicas.

Un plan de lectura deberá analizar qué situaciones de lectura se están facilitando o descartando y buscar los medios para poner a los estudiantes en posición de desarrollar la lectura según estos cuatro fines, que responden a las necesidades, intereses e intenciones de un lector competente. Y lo deberá realizar, tanto desde las materias como desde otras instancias de la institución educativa, implicándose no sólo los profesionales sino también la familia y la sociedad.¹

¹ Competencias en PISA; véase a este respecto, María Pilar Pérez Esteve y Felipe Zayas, Víctor Moreno y Luis Iza.

2.3 Tipos de texto

«[...] el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración [...] Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación.» (Consejo de Europa, 2002)

El texto es la unidad máxima de comunicación, tanto oral como escrita. Para interpretarlo de manera adecuada deberemos dominar sus distintos tipos y géneros, que requieren diferentes estrategias lectoras y que facilitan la organización curricular (véase para ello el currículo oficial de Lengua castellana y literatura en la LOE) y la programación desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua. Pero, puesto que, como tales textos, intervienen en el desarrollo curricular de los conocimientos, procedimientos y destrezas de las distintas materias, se deberá trabajar los más habituales desde las mismas, puesto que están implicadas, al menos, en el propósito de «leer para aprender» o lectura para fines educativos, que ya señala PISA.

En PIRLS 2006 se lee que «el contexto, la organización y el estilo que pudieran ser característicos de un género de texto en particular influyen en la manera en la que el lector aborda la comprensión del texto» es decir, están íntimamente ligados los propósitos de lectura –el contexto lector–, a unas determinadas clases de textos: si vamos a leer una novela o un chiste de Forges, las expectativas del lector son diferentes de si vamos a escuchar un cuento, leer una noticia, las instrucciones para conectar la TDT o el texto en el que buscamos información sobre la revolución francesa.

Hay múltiples criterios para clasificarlos, pero en general se diferencia entre géneros y tipos textuales (véase bibliografía: Víctor Moreno, *Leer para aprender*). Estos últimos tienen una estructura determinada dependiendo de la intención comunicativa del emisor: narrar, describir, exponer, argumentar, dar instrucciones... Aquellos utilizan los diferentes tipos de textos atendiendo a su función específica en la comunicación social. Distinguimos, así, la novela, el cuento o la noticia, la receta de cocina, el curriculum vitae o el informe, el editorial o el certificado. La tipología textual más habitual que subyace tanto en PISA, PIRLS, el Consejo de Europa 2002, o la LOE tiene en cuenta diferentes factores, como se observa en las tablas 1 y 2:

TABLA 1: Tipología textual.

FACTORES	
En cuanto a su soporte...	<ul style="list-style-type: none">• impreso• digital• hipertexto
En cuanto a su forma...	<ul style="list-style-type: none">• continuos• discontinuos• mixtos
En cuanto al ámbito de uso...	<ul style="list-style-type: none">• la literatura• los medios de comunicación social• la educación• las relaciones interpersonales y con las instituciones, tanto públicas como privadas
Atendiendo a la intención comunicativa del emisor...	<ul style="list-style-type: none">• descriptivos• narrativos• expositivos• argumentativos• instructivos

Atendiendo a la finalidad comunicativa con que se han emitido...	<ul style="list-style-type: none"> • informativos • prescriptivos • persuasivos • poéticos
Según el tema...	<ul style="list-style-type: none"> • textos humanísticos • científicos y técnicos • publicitarios • jurídicos y administrativos...

TABLA 2: Explicación de conceptos según PISA 2000, 2003 Y 2006.

TEXTOS CONTINUOS	
clasificación según su contenido y las intenciones de sus autores	Están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, capítulos y los libros.
narración	Es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. Los textos narrativos suelen responder a las preguntas «¿cuándo?» o «¿en qué orden?».
exposición	Es el tipo de texto en el que la información se presenta bien en forma de conceptos compuestos o constructor mentales, o bien en forma de unos elementos en los que se pueden analizar conceptos o constructor mentales. El texto suministra una explicación sobre el modo en que los elementos constitutivos se interrelacionan en un todo dotado de sentido y suele responder a la pregunta «¿cómo?».
descripción	Es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta «¿qué?».
argumentación	Es el tipo de texto que presenta proposiciones sobre las relaciones entre los conceptos u otras proposiciones. Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta «¿por qué?». Una importante subcategoría de los textos argumentativos es la representada por los textos persuasivos.
instrucción	Es el tipo de texto que da indicaciones sobre lo que se debe hacer, y puede consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar.
documento o registro	Es un texto que se ha diseñado con objeto de normalizar y conservar información. Se caracteriza por poseer unos rasgos textuales y de formato altamente formalizados.
hipertexto	Es una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas.

TEXTOS DISCONTINUOS

clasificación según su formato	Se combina el texto con imágenes, figuras, gráficos, etc.
cuadros y gráficos	Son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública numérica y tabular.
tablas	Son matrices que se organizan en filas y columnas. Por lo general, todas las entradas de cada fila, y todas las de cada columna, tienen propiedades en común; por consiguiente, los encabezados de las columnas y las designaciones de las filas forman parte de la estructura informativa del texto. Ejemplos típicos de tablas son las programaciones, las hojas de cálculo, los formularios de pedido y los índices.
diagramas	Suelen acompañar a las descripciones técnicas (por ejemplo, para mostrar las piezas que forman un aparato doméstico), o a los textos expositivos o instructivos (para explicar cómo ha de montarse un aparato doméstico). Es conveniente diferenciar los diagramas de procesamiento, que contestan a la pregunta «¿cómo se hace para...?», de los diagramas de proceso («¿cómo funciona?»).
mapas	Son textos discontinuos que muestran las relaciones geográficas entre distintos lugares. Hay numerosas clases de mapas: mapas de carretera, que indican las distancias y los recorridos entre unos lugares determinados, o mapas temáticos, que indican la relación entre lugares, así como algunas de sus características sociales o físicas.
formularios	Son textos con estructura y formato precisos que instan al lector a responder a preguntas según unas pautas específicas. Los emplean muchas organizaciones para recopilar datos. Con frecuencia incluyen formatos de respuesta ya codificados o estructurados: formularios de Hacienda, de solicitud de inmigración, de visado, los cuestionarios estadísticos, etc.
hojas informativas	A diferencia de los formularios, no solicitan sino que proporcionan información. Dicha información se presenta de modo estructurado y con un formato que permite al lector localizar e identificar con rapidez los datos requeridos. Las hojas informativas pueden incluir textos de formatos diferentes, así como listas, tablas, ilustraciones y complejos elementos gráficos de base textual (encabezamientos, tamaños de fuente tipográfica, sangrías, márgenes, etc.) que resumen y resaltan la información. Los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas son ejemplos corrientes de este tipo de texto discontinuo.
convocatorias y anuncios	Son documentos que tienen como misión instar al lector a que haga algo, por ejemplo, adquirir bienes o solicitar servicios, participar en encuentros o reuniones, elegir a una persona para un cargo, etc. El fin de tales documentos es persuadir al lector. Proponen algo y requieren atención y acción. Los anuncios, las invitaciones, los requerimientos, los avisos y las advertencias pertenecen a esta categoría.
vales o bonos	Dan testimonio de que su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios. La información que contienen debe certificar su validez. Son ejemplos las facturas, los tiques y billetes, etc.
certificados	Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formulación atañe más al contenido que al formato. Requieren la firma de una o más personas autorizadas y competentes que dan fe de lo que allí se declara. Las garantías, los certificados educativos, los diplomas y los contratos son documentos de esta naturaleza.

Los textos reales permiten la combinación de varios de estos tipos, pero el dominante determinará la mayor parte de sus características. El desarrollo de la competencia lectora requiere que se seleccionen textos adecuados para las diferentes situaciones de lectura, tipos o géneros en los que se activen los diferentes procesos lectores de manera adecuada y progresiva, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y el nivel de dificultad.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

- Selección de libros para cada uno de los cursos de Primaria y Secundaria, con sus correspondientes fichas de animación a la lectura.
- Actividades multimedia asociadas a las fichas de animación, con solucionario.
- Trabajo de la competencia lectora en aquellos alumnos que cursan la asignatura alternativa a la religión con lecturas no prescritas en el área de Lengua castellana y literatura.
- Propuestas de actividades del cuaderno del profesor.

2.4 El lector y los procesos lectores

Teniendo en cuenta el modelo interactivo de lectura que hemos definido, el lector, para ser competente, debe dominar los cinco tipos de procesos lectores e identificar los modos de acercarse a los textos según sus diferentes necesidades (identificar un dato concreto, averiguar de qué trata o reflexionar sobre los contenidos del texto).

Los procesos de lectura se deben planificar y enseñar teniendo en cuenta, además, los niveles de lectura que establecen las evaluaciones internacionales.

2.4.1 Educación Primaria: PIRLS

- Obtención de información explícita:** el alumno deberá ir identificando información relevante para el objetivo específico de la lectura.
- Deducción de información implícita:** el alumno debe conectar dos o más fragmentos de información, deducir datos, propósitos...
- Comprensión e interpretación del texto:** el lector interpretará el texto más allá del significado concreto de las oraciones.
- Análisis y evaluación del texto:** el lector irá perfilando una valoración crítica del contenido y la forma del texto.

2.4.2 Educación Secundaria y Bachillerato: PISA

En PISA 2000, 2003, 2006 se establecen los siguientes procesos:

a Obtención de información. Hay situaciones que requieren que el lector se acerque al texto para obtener una información determinada, que debe identificar. Es decir, el lector puede acercarse a una noticia para localizar los elementos fundamentales, para lo que analiza su entrada y descarta otras informaciones menos relevantes que se encuentran en el cuerpo; o puede buscar un ingrediente concreto que le falta para completar un guiso, con lo que irá a una receta y, obviando lo demás, localizará el nombre que le falta.

Ahora bien, los textos pueden presentar diferentes niveles de dificultad dependiendo de que la información esté más o menos accesible: información literal, localizada en varios sitios, en lugares preponderantes o secundarios, fragmentada o no. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, se deben plantear preguntas que pongan al aprendiz en estas situaciones.

b Desarrollo de una comprensión general. Se trata de averiguar la idea global, el tema del texto, además de su función y utilidad: informar, prescribir, persuadir o satisfacer nuestros gustos estéticos o lúdicos. El lector evaluará si coincide con sus objetivos, con una primera lectura para, posteriormente, identificar la idea global, descartando las secundarias.

Las dificultades derivan de si el tema está más o menos explícito: a veces, basta con leer el título para que el lector infiera el tema, pero otras veces este es demasiado vago y hay que buscar las ideas más relevantes.

c Elaboración de una interpretación. Para ello el lector debe establecer las relaciones entre las diferentes ideas del texto, identificar su estructura (esquemas textuales subyacentes) para comprender de forma lógica el texto: relaciones descriptivas, de causa efecto, problema-solución, comparativas, secuenciales, tesis y argumentos... Implica también reconocer la intención del emisor en la elaboración del discurso.

Las dificultades abarcan desde aspectos relacionados con la longitud y familiaridad del lector con el texto, hasta la mayor o menor complejidad de las relaciones que se establecen entre las ideas (marcadas por elementos relacionados con la cohesión textual).

Estos tres aspectos de la competencia lectora tienen que ver con las relaciones que se establecen en el texto de forma interna. Los otros dos procesos relacionan el texto con la experiencia del lector, sus conocimientos y su propio modelo de interpretación del mundo.

Un buen plan de lectura deberá poner al lector ante textos más o menos complejos atendiendo a la edad y necesidades curriculares.

d Reflexión y valoración sobre el contenido de un texto. Implica establecer relaciones entre el contenido del texto y los propios conocimientos o los de otras fuentes. Supone, además de una comprensión completa de la información, la reflexión y el contraste con su conocimiento y opiniones propios. El lector podrá, entonces, evaluar su idoneidad para la incorporación de lo contrastado a su propio mundo de conocimiento u opinión.

Las dificultades derivan del tipo de conexión que se necesite y del nivel de abstracción que esté implicado: desde relacionar el texto con la experiencia externa al establecimiento de hipótesis y evaluaciones. La mayor o menor familiaridad con el tema también está implicada en los niveles de dificultad.

e Reflexión y valoración sobre la forma del texto. Si se quiere identificar la función social de los textos, algo fundamental para una comprensión lectora, se determinará si el texto se adecua a nuestros propósitos. Para ello, establecemos el género al que el texto pertenece, la adecuación del registro utilizado, y la eficacia de la forma que adopta el texto para alcanzar los propósitos e intenciones que el autor le ha dado. Este proceso implica ya un conocimiento metalingüístico y metacomunicativo para mostrar la interrelación forma-contenido. Esta relación es importante, por ejemplo, para juzgar cómo se han conseguido los fines estéticos en un poema o los persuasivos en un anuncio publicitario o editorial.

TABLA 3: Cinco procesos lectores.

empleo de la información del texto de modo principal			empleo de conocimiento exterior al texto	
atención a partes concretas del texto	comprensión de las relaciones dentro del texto		atención al contenido	atención a la forma
	considerando el texto como un todo	relaciones entre las partes del texto		
búsqueda o recuperación de información	comprensión global	desarrollo de una interpretación	reflexión y evaluación del contenido del texto	reflexión y evaluación de la forma del texto

Fuente: OCDE (2003), *The Pisa 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving knowledge and Skills*. París, OECD.

Estos cinco procesos lectores, implican además de los tres niveles de lectura clásicos (literal, inferencia y lógico), poner en juego los conocimientos previos, incluir dimensiones afectivas, cognitivas, pragmáticas, los distintos contextos y propósitos de lectura... Se trata, pues, de ese nuevo enfoque de lectura que implica considerarla, como ya se ha dicho, interactiva, comunicativa y funcional.

Para ser un lector competente, se deberán poner en funcionamiento diferentes estrategias de lectura, dependiendo de los procesos, del tipo de texto y del propósito lector, que deben ser previstas desde los centros educativos para lo que es fundamental un plan de lectura.

2.4.3 Comparación de los procesos de comprensión de PIRLS y los aspectos macro de entendimiento del texto de PISA

PIRLS	PISA
Procesos de comprensión	Aspectos macro de entendimiento del texto
<p>Localización y recuperación de información explícita Detectar y entender información o ideas relevantes indicadas explícitamente en el texto.</p> <p>Realización de inferencias directas Trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto.</p> <p>Interpretación e integración de ideas e información Hacer uso del entendimiento del mundo, la experiencia u otros conocimientos para entablar conexiones entre las ideas y la información del texto.</p> <p>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales Considerar el texto de manera crítica; reflexionar sobre el contenido del texto y evaluarlo; considerar y evaluar la estructura del texto, el uso del lenguaje, los recursos literarios, o el punto de vista y el oficio del autor.</p>	<p>Aspectos macro de entendimiento del texto</p> <p>Desarrollo de una comprensión general Realizar una primera lectura para determinar si el texto se adecua a los objetivos pretendidos, considerar cada texto en su conjunto y hacer predicciones sobre el texto.</p> <p>Recuperación de información Analizar el texto; buscar, localizar y seleccionar información relevante.</p> <p>Desarrollo de una interpretación Desarrollar una comprensión más específica o completa; entender la interacción entre la cohesión local y global dentro del texto; usar la información e ideas activadas durante la lectura, aunque no se indiquen explícitamente en el texto.</p> <p>Reflexión sobre el contenido de un texto Establecer conexiones entre la información encontrada en el texto y los conocimientos procedentes de otras fuentes; evaluar las afirmaciones realizadas en el texto con respecto al conocimiento propio.</p> <p>Reflexión sobre la forma de un texto Distanciarse del texto y considerarlo objetivamente; evaluar la calidad e idoneidad del texto; entender la estructura, el género y el registro del texto.</p>

Fuente: PIRLS 2006, Marcos teóricos y especificaciones de evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia

2.5 La evaluación de la lectura. Las pruebas PISA como referente

Como se observará en el marco teórico, el proceso de enseñanza culmina con la evaluación. Para ello es interesante tener como referente el tipo de preguntas que se proponen en las pruebas PISA.

Las tareas de lectura de PISA son de varios tipos, incluidas las de elección múltiple y diversas propuestas que requieren que los estudiantes escriban sus respuestas en vez de elegir simplemente entre una serie de respuestas dadas. Los diferentes tipos de tareas exigen diferentes tipos de evaluación. «En PISA 2000, 2003 y 2006 cerca del 43 % de las tareas que evaluaban la competencia lectora correspondían a ejercicios de respuesta construida-abierta que exigían una valoración por parte del corrector o evaluador. Las tareas restantes consistían en ejercicios de repuesta construida-cerrada, que apenas requieren valoración por parte del evaluador, ejercicios de elección múltiple sencilla, en las que los alumnos tienen que elegir una entre varias respuestas alternativas, y finalmente ejercicios de elección múltiple compleja, en los que los estudiantes tienen que escoger más de una respuesta.» (*La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*)

Ejemplo de mapa de ejercicios de PISA 2000

(*La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación*)

MAPA DE EJERCICIOS		tipo de proceso			formato de texto	
		obtención de información	interpretación	reflexión y valoración	continuo	discontinuo
822	PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a la información relevante presentada en una tabla compleja sobre un tema relativamente poco conocido.			X		X
727	Analizar varios casos descritos y asignarlos a las categorías propuestas en un diagrama de árbol con información relevante en notas a pie de página.		X			X
705	PLANTEAR UNA HIPÓTESIS acerca de un fenómeno imprevisto recurriendo a conocimientos externos y a la información relevante presentada en una tabla compleja sobre un tema relativamente poco conocido.			X		X
652	Valorar el final de una narración en consonancia con su tema implícito y su atmósfera general.			X	X	
645	Relacionar matices lingüísticos con el tema principal de una narración larga en la que aparecen ideas contrapuestas.		X		X	
631	Localizar información en un diagrama de árbol, utilizando informaciones recogidas en una nota a pie.	X				X
603	Interpretar el significado de una oración relacionándola con un contexto más amplio en una narración larga.		X		X	
600	Plantear una hipótesis sobre una decisión del autor comparando los datos de un esquema con el tema principal que puede inferirse de una variedad de representaciones gráficas.			X		X

MAPA DE EJERCICIOS		tipo de proceso			formato de texto	
		obtención de información	interpretación	reflexión y valoración	continuo	discontinuo
581	Compara y valorar los estilos de dos cartas abiertas.			X	X	
567	Valorar el final de una narración larga en relación con su trama.			X	X	
542	Inferir una relación analógica entre dos fenómenos presentados en una carta abierta.		X		X	
540	Identificar la fecha implícita del inicio de un gráfico.	X				X
539	Interpretar el significado de varias citas breves extraídas de una narración larga en relación con la atmósfera o la situación inmediata de la misma.		X		X	
537	Relacionar información probatoria extraída de una narración larga con ideas personales para justificar puntos de vista opuestos.			X	X	
529	Explicar las motivaciones de un personaje relacionando acontecimientos presentes en una narración larga.		X		X	
508	Inferir la relación entre dos presentaciones gráficas que emplean convenciones distintas.		X			X
486	Valorar la adecuación de un diagrama de árbol para cumplir determinados propósitos.			X		X
485	Localizar información numérica en un diagrama de árbol.	X				X
480	Conectar datos probatorios procedentes de una narración larga con conceptos propios con el fin de justificar un único punto de vista.			X	X	
478	Localizar y combinar información procedente de un gráfico lineal y de su introducción para inferir un valor ausente.	X				X
477	Comprender la estructura de un diagrama de árbol.		X			X
473	Correlacionar categorías procedentes de un diagrama de árbol con una serie de casos descritos, en los que parte de la información relevante se encierra en notas al pie.		X			X
447	Interpretar información incluida en un único párrafo con el fin de comprender el contexto de una narración.		X		X	
445	Distinguir entre las variables y los rasgos estructurales de un diagrama de árbol.			X		X

MAPA DE EJERCICIOS		tipo de proceso			formato de texto	
		obtención de información	interpretación	reflexión y valoración	continuo	discontinuo
421	Identificar el propósito que tienen en común dos textos breves.		X		X	
405	Localizar datos informativos explícitos contenidos en un texto con marcadores de organización bien definidos.	X			X	
397	Inferir la idea principal de un gráfico de barras sencillo a partir de su título.		X			X
392	Localizar un dato informativo literal de un texto de estructura sencilla.	X			X	
367	Localizar información explícita contenida en una sección breve y especificada de una narración.	X			X	
363	Localizar un dato informativo explícito contenido en un texto con encabezados.	X			X	
356	Reconocer el tema de un artículo que contenga un subtítulo claro y un considerable nivel de redundancia.		X		X	

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

- Fichas de animación a la lectura, estructuradas según los cinco procesos de lectura de PISA.
- Pruebas de diagnóstico del cuaderno del profesor, estructuradas según los procesos de PIRLS (cuaderno del profesor de Primaria) y PISA (cuaderno del profesor de Secundaria).
- Evaluación del cuaderno del profesor, con indicadores de los procesos de PIRLS (cuaderno del profesor de Primaria) y PISA (cuaderno del profesor de Secundaria).

3. El plan de lectura

3.1. ¿Qué es un plan lector?

Un documento de referencia que, tras el diagnóstico de la situación, determina objetivos para los alumnos, centro educativo y familia en relación con la mejora de la competencia lectora del alumnado.

3.2 ¿Quién debe elaborar el plan lector?

Los equipos educativos, en colaboración con los órganos de coordinación didáctica, con la aprobación y supervisión del Consejo Escolar, deben establecer un equipo que impulse, diseñe, realice el seguimiento y evalúe el plan lector.

3.3. ¿Qué debe establecer el plan lector?

1. Diagnóstico de la situación a través de unas evaluaciones previas.
2. Determinación de objetivos generales del plan para el centro, para el alumnado y para las familias.
3. Determinación de los distintos ámbitos de actuación y de las diferentes actuaciones en el desarrollo sistemático de la competencia lectora y en el impulso del hábito lector en el aula, fuera del aula y fuera del centro (materias, Biblioteca y otros elementos, proyección externa) y establecimiento de los objetivos correspondientes. Previsión de materiales y recursos
4. Procesos y procedimientos de evaluación.

3.3.1 Diagnóstico de la situación

No se trata de evaluar sólo la situación del alumnado, sino de analizar la posición del **centro educativo** en relación con las diferentes dimensiones implicadas en el proceso lector. Por un lado, se deberá analizar qué se está haciendo fuera del aula (biblioteca, actividades extraescolares y complementarias) y fuera del centro, especialmente con las **familias** para desarrollar la competencia. Además deberá ser capaz de establecer las prioridades y posibilidades de desarrollo, que se concretarán en los objetivos generales.

Por otra parte, el **profesorado** deberá evaluar si en sus distintos diseños curriculares ha introducido objetivos propios de la competencia lectora que, como el resto de las competencias básicas, no está vinculada a una materia determinada sino a todas, pero con distintos niveles de profundidad. Un plan lector supone una sistematización y principalmente una coordinación de la enseñanza de la lectura desde todas las materias, a través de una secuenciación adecuada.

En cuanto a la situación del **alumnado**, las pruebas de diagnóstico pueden ser un buen punto de partida para tomar decisiones adecuadas y precisas.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

- En el cuaderno del profesor de Bambú Lector se plantean evaluaciones iniciales para el alumnado en el que se hace un diagnóstico de su situación en relación con los procesos de lectura de PIRLS (cuaderno del profesor de Primaria) y PISA (cuaderno del profesor de Secundaria).

Las **familias** deberán tener en cuenta que deben ser un apoyo para el profesorado y facilitar en su vida diaria el acceso de sus hijos a todo tipo de lectura. Tanto el profesor como los padres, las madres o los tutores deberían ser modelo de lectores. El diagnóstico de la situación deberá indicarnos cuál es la situación a este respecto.

3.3.2. Determinación de los objetivos generales

Estarán vinculados a los resultados de los diagnósticos anteriores y a lo que supone la propia competencia, por ello deberá dar respuesta a las siguientes necesidades:

A) PARA EL ALUMNO

Es responsabilidad de los centros, pues, conseguir un lector competente, que recogiendo todo lo señalado en la primera parte de este trabajo se debe entender como aquel que:

- Es capaz de comprender, utilizar y analizar textos escritos, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.
- Se encuentra motivado hacia la lectura como medio insustituible para alcanzar otros aprendizajes, para disfrutar de ella, para ampliar su universo de conocimiento, para interrelacionarse con los demás.
- Puede enfrentarse a cualquier texto de entidades oficiales y privadas en relación con distintos propósitos.
- Ha interiorizado la lectura como un hábito imprescindible en su vida.
- Es capaz de leer con precisión y rapidez.
- Utiliza la lectura en distintos contextos y para diferentes fines.
- Utiliza las estrategias adecuadas en relación con los cinco procesos lectores.
- Autorregula su proceso de comprensión lectora.

Pero también es responsabilidad de los centros habilitar, facilitar, crear tiempos, espacios y ambientes adecuados para todo ello.

B) PARA EL CENTRO

Del análisis de los elementos implicados en la competencia lectora, se infiere que un centro educativo, para conseguir el desarrollo integral de los alumnos, debe:

1. Considerar el desarrollo de la competencia lectora como una de sus prioridades, pues supone la base para alcanzar otros objetivos educativos.
2. Implicar a todas las instancias del centro en el desarrollo del plan lector: profesorado, desde sus materias y departamentos y desde los órganos de coordinación (orientación, departamento de actividades extraescolares y complementarias y Biblioteca); las familias, desde las asociaciones y su trabajo privado; los estudiantes, con sus asociaciones culturales y de ocio.
3. Impulsar las relaciones del centro con otras entidades que puedan colaborar en el desarrollo de la competencia: ayuntamiento, instituciones, entidades privadas, especialmente las editoriales y librerías.

El centro deberá establecer objetivos relacionados con:

- Espacios adecuados: situación de la Biblioteca del Centro como centro de recursos.
- Mecanismos para las relaciones con otras instituciones: otros centros educativos, las bibliotecas, las administraciones educativas, las editoriales...

- Pautas para el desarrollo de la secuenciación de objetivos para las materias.
- Situación del centro en relación con los distintos contextos de lectura y establecimiento de las responsabilidades dentro del aula y fuera de ella (que se desarrolla en el siguiente apartado).
- Tiempos dedicados a la lectura, teniendo en cuenta los diferentes propósitos.
- Recursos materiales y humanos. Los Centros de Formación del Profesorado son un buen recurso para completar la formación del profesorado en su nuevo papel.

C) PARA LAS FAMILIAS

Como ya se ha señalado, su implicación es importante en todo el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. Para ello se deberá impulsar su participación, desde el centro, para que sean las propias asociaciones de padres las que impulsen la reflexión sobre los objetivos que podrían resolver cuestiones como:

- El acceso a todo tipo de lecturas.
- La creación de espacios familiares de lectura e intercambio de opiniones.
- La participación en la vida cultural del centro y en las actividades que sobre la lectura se plantean.

3.3.3. Determinación de los distintos ÁMBITOS de actuación y establecimiento de los objetivos correspondientes

Cada ámbito de actuación –dentro del aula y fuera del aula– requiere agentes y propósitos diferentes que tendrán su referente en los objetivos previamente elaborados

A) DENTRO DEL AULA

• **Sobre los contextos, la tipología y los procesos**

Como ya hemos demostrado y se señala en los documentos oficiales (recomendaciones del Parlamento europeo, LOE...), el enfoque de la lectura debe ser necesariamente transversal. Ello requiere tomar decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñarlo. Es decir, si todas las materias deben desarrollar la competencia lectora, en el plan de trabajo se deberán establecer las prioridades, la secuenciación y gradación de los contenidos atendiendo a sus niveles de dificultad.

Consultar en Bambú Lector: www.bambulector.com

- En las actividades incluidas en la programación sobre competencia lectora en los alumnos que cursan la alternativa a la religión, se realiza una secuenciación de 1.º a 4.º de ESO implicando a todas las materias.
- En la web de la editorial, se proponen actividades interdisciplinares para los tres ciclos de Primaria en los apartados **Somos descubridores, Somos navegantes y Somos exploradores**, asociadas a las fichas de animación a la lectura de la colección de libros.
- En el cuaderno del profesor de Secundaria y sus respectivos apartados **Cada día tiene su afán, Las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos, La voz a ti debida y El alef** se proponen actividades interdisciplinares que pueden descargarse desde la web de la editorial en formato pdf.

En general, además de trabajar el vocabulario clave del área, no sólo para conocer, sino para seguir explicaciones propias de la materia, se deberá favorecer la lectura en contextos reales de comunicación teniendo en cuenta que si bien el alumnado lee en las aulas para aprender, también se les debe facilitar la lectura con otros propósitos.

De la misma manera, los estudiantes deberán enfrentarse a todo tipo de textos, por lo que cada materia deberá realizar una selección de aquellos que mejor se adecuen a sus objetivos. Aunque predomine el trabajo con

los textos continuos, sobre todo narrativos, informativos y expositivos, se deberá hacer hincapié en otros tipos de textos (véase tablas 1 y 2, y mapa de PISA), vinculados a los diferentes propósitos de lectura: textos discontinuos, como mapas, gráficos, tablas...; textos persuasivos: editoriales, columnas de opinión; textos literarios...

Finalmente, en cada materia se deberá enseñar de forma sistematizada y de acuerdo con la priorización planteada transversalmente, los cinco procesos de lectura con sus correspondientes estrategias, teniendo en cuenta los niveles de dificultad, que tienen que ver con:

- longitud
- proximidad cultural
- familiaridad
- interés hacia el tema
- sencillez o complejidad del contenido
- organización de la información en el texto
- información más o menos implícita o explícita
- formato

• **Sobre la enseñanza de la lectura**

Lo que se ha venido realizando en el aula, partiendo de los textos, es la evaluación de la comprensión por medio de preguntas, sin tener en cuenta que previamente hay que enseñar a leer. Por ello, para una enseñanza de la lectura, debemos establecer tres fases –con sus correspondientes estrategias– de lectura:

a) Antes de la lectura

1. Establecer los propósitos de la lectura que –repetimos– deben ser reales.
2. Primeras hipótesis: plantearse, por ejemplo las intenciones del autor.
3. Se deberán activar los conocimientos previos, para lo cual puede ser importante repasar el vocabulario fundamental y solucionar previamente las dudas (y no después, como suele ser práctica habitual).

b) Durante la lectura

El papel del profesor debe ser el de modelo de lector, para lo cual es muy interesante que lea en voz alta y aplique las estrategias con ellos:

1. Dependiendo del propósito, podemos establecer una lectura rápida (Skim) para buscar una información puntual, el sentido general, localizar la parte del texto que nos interesa, seguir instrucciones... ; o una lectura profunda (Scan).
2. Relectura: elaborar y probar predicciones, realizar inferencias y resolver dudas de comprensión.
3. Recapitulaciones parciales del contenido.
4. Localización de palabras o ideas clave.
5. Evaluación del contenido y la forma del texto.

c) Después de la lectura

1. Identificación de la idea principal o tema: cuál es y cómo se llega (globalmente o por párrafos, distribuida por el texto o a través de la ordenación jerárquica de las ideas).
2. Elaboración de esquemas jerárquicos.
3. Elaboración de resúmenes con propósitos variados a través de las estrategias de omisión-selección (subrayado), generalización, construcción de nuevos enunciados (por párrafos, globalmente) elaborando recapitulaciones parciales.
4. Respuesta a preguntas: identificación de la información, interpretación, reflexión sobre el contenido y la forma.
5. Evaluar la respuesta del texto a las expectativas planteadas: posicionamiento crítico.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

- En las fichas de animación a la lectura: modos y niveles de lectura.
- Actividades multimedia asociadas a las fichas de animación.
- Ruta de lectura del libro en la colección Letras Mayúsculas, clásicos castellanos.

Finalmente, las materias también tienen responsabilidad en la mejora de la actitud ante la lectura, por ello sería interesante que participaran en las actividades de animación a la lectura realizando propuestas que sean coordinadas por las personas responsables de la Biblioteca y del departamento de actividades complementarias y extraescolares. Son muy interesantes, en este sentido, las actividades que se vienen realizando en muchos centros de potenciación y valoración de lecturas voluntarias, de búsqueda y selección de textos de distintos ámbitos (medios de comunicación y literarios, especialmente) por parte de los propios estudiantes. Este tipo de actividades favorece ese clima afectivo ideal para compartir la lectura y desarrollar su competencia.

Si bien las bibliotecas de aula ya están muy asentadas en muchos centros educativos, especialmente de Primaria, quizá se debería renovar su concepción con los siguientes requisitos:

1. Los fondos no son permanentes, se van renovando según las necesidades de cada curso, de cada grupo, de cada tema.
2. Debe estar integrada por todo tipo de textos: además de los literarios, deben contar con textos de los medios de comunicación y textos de divulgación de diferente tipo.
3. Los estudiantes participan activamente en su configuración aportando libros, revistas y otros documentos que les parecen interesantes y que ellos recomiendan a sus compañeros y compañeras.
4. Su base tiene que ser la biblioteca general, auténtico centro de recursos del centro educativo.
5. El uso de la biblioteca de aula debe ser un criterio de evaluación convenientemente estructurado en las programaciones de las materias.

B) FUERA DEL AULA: LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Una biblioteca convenientemente organizada y con profesionales preparados asegura que la información, las novedades, y las actividades de animación llegan a todos los rincones del instituto. Asimismo, como el lector competente debe dominar cualquier tipo de soporte, facilitará el acceso a los materiales tanto impresos, como audiovisuales y digitales.

Como centro de recursos debe centralizar todo tipo de documentos que puedan ser necesarios para las tareas de aprendizaje, que pueden ir luego destinados a las aulas para potenciar las actividades de comprensión lectora con diferentes propósitos dependiendo del contexto. Y, el equipo de biblioteca es el responsable de la coordinación de las actividades de animación a la lectura, uno de cuyos principales propósitos es acercar a los estudiantes al placer de la lectura, pero que no puede obviar la animación a la lectura según otros propósitos.

Por otra parte, no debemos olvidar que la Biblioteca debe favorecer la relación del alumnado con su entorno, no sólo familiar, sino social. Por ello debe estar en permanente contacto y colaboración con las bibliotecas de otras entidades, especialmente públicas, y con los organismos socioculturales más importantes y próximos al alumnado.

Finalmente, un lector competente debe dominar los distintos soportes y la Biblioteca, por lo tanto debe facilitar su acceso a ellos, constituyéndose así en un auténtico centro de recursos.

Consultar en Bambú Lector:

www.bambulector.com

- En este sentido pueden resultar interesantes las actividades TIC que están asociadas a las fichas de animación a la lectura de los libros (lectura en audio, lectura en Internet...).

a) *Actividades para la lectura con fines personales*, o para crecer personalmente si la colocamos en un contexto educativo. Es lo que normalmente se ha asociado con la animación a la lectura de obras literarias. Se debe interrelacionar, por tanto, con la animación a la lectura con fines educativos, pues la literatura es un vehículo inmejorable para presentar interpretaciones del mundo, del ser humanos y de sus creaciones. Así se ha considerado desde muchas materias que, como herramienta de desarrollo curricular, utilizan las lecturas de obras literarias.

La biblioteca, como centro de recursos, debe no sólo actualizar sus fondos, sino buscar métodos para darlos a conocer además de preparar medios de coordinación con las materias.

En **Bambú Lector** las colecciones de literatura son:

- **Bambú, Literatura contemporánea: Primeros lectores, Jóvenes lectores, Grandes lectores, Exit, Bambú descubridores y Bambú vivencias.**
- **Bambú, Letras Mayúsculas. Clásicos universales.**
- **Bambú, Letras Mayúsculas. Clásicos castellanos adaptados.**
- **Casals, Biografía joven.**

En Primaria, se proporcionan tres lecturas seleccionadas para cada uno de los cursos con sus correspondientes fichas e animación a la lectura en una carpeta para el alumno.

En Secundaria, se proponen dos itinerarios:

- El itinerario cerrado: una selección de tres lecturas para cada uno de los cursos de la ESO que se corresponden con tres posibles itinerarios de trabajos: **In crescendo** (libros secuenciados de menor a mayor dificultad de lectura), **Universo de géneros** (libros de diferentes géneros o subgéneros literarios) y **Escuela de valores** (libros para trabajar la educación en valores).
- El itinerario abierto: todos los libros que forman parte de las distintas colecciones de la editorial Bambú (mencionadas arriba), con el curso recomendado para su lectura, el género literario que presenta y los valores que se pueden trabajar con él.

Es incuestionable que, en el desarrollo de la lectura personal, un ambiente familiar propicio es absolutamente imprescindible por lo que es otro elemento que debe tener en cuenta, para dinamizarlo, el equipo de biblioteca. Posibles actividades que se puede realizar son:

- Visita de escritores de obras que estén leyendo los alumnos.

Esta actividad se puede preparar, desde las materias o en la propia biblioteca, con una selección de fragmentos interesantes, realizada por los propios lectores, para su lectura en público. Se puede completar con una presentación en power point sobre el autor y su obra. También resulta interesante preparar con los lectores las cuestiones para el coloquio con el escritor.

– Tertulias literarias en las que participen también las familias.

– Impulsar la creación de clubes de lectura, de padres y madres y del alumnado y profesorado.

– Creación de un foro o blog de la biblioteca en el que se cuelguen comentarios críticos sobre las lecturas realizadas por el alumnado especialmente, pero en el que puedan participar también las familias.

- Protagonismo de una materia durante un periodo de tiempo: «El mes de... Ciencias Naturales», por ejemplo. Durante ese periodo además de realizar exposiciones de fondos, se pueden preparar actividades interdisciplinarias: creación de marcapáginas, carteles, poemas, experimentos, música...
- Diploma al mejor lector.
- Exposiciones en torno a los libros más leídos, trabajos monográficos, novedades.
- Revistas, boletines de novedades y de libros recomendados.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

En Bambú Lector, cuaderno del profesor de Secundaria, se pueden encontrar distintos materiales de apoyo distribuidos en los siguientes epígrafes:

- **Las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos:** animación a la lectura a partir de visitas y viajes.
- **La voz a ti debida:** lectura en público, recitales poéticos, preparación de visitas de autor.
- **El alef:** la lectura y el mundo del libro.

b) *Actividades para la lectura con fines públicos.* Deben estar a disposición de los usuarios de la Biblioteca los periódicos y las revistas más importantes del panorama nacional, así como acceso a los periódicos digitales. Y se deben propiciar momentos en los que el alumnado pueda acceder a ellos, así como actividades que les acerquen a su lectura.

- Tertulias con periodistas o personas relacionadas con los medios de comunicación.
- Exposiciones de trabajos de los alumnos, relacionados con los medios de comunicación.
- Observatorio de la actualidad: creación de un grupo de lectura que seleccione las noticias y artículos más relevantes del momento.
- Cine forum.

c) *Actividades para la lectura con fines educativos,* relacionadas con el aprendizaje o formación, cuyo objetivo consiste en la adquisición de conocimientos y destrezas específicas. La coordinación con las distintas materias para actualizar las secciones correspondientes de la Biblioteca resulta fundamental, así como puesta a disposición de los usuarios de rincones adecuados para el estudio y la investigación. En este sentido, la conexión a las bibliotecas virtuales es fundamental

Otras posibles actividades que pueden destinarse al desarrollo de la lectura con fines educativos serían:

- Dinamización de las bibliotecas de aula. Deberían contener todo tipo de textos además de renovarse con los fondos de la biblioteca en préstamo y con libros que los propios estudiantes aporten porque les hayan gustado o les parezcan interesantes para diferentes fines. En diferentes experiencias se ha demostrado que los resultados son muy positivos cuando son los propios alumnos los que recomiendan lecturas a sus compañeros.
- Tertulias con especialistas de las distintas materias.
- Concurso de lectura en público.
- Concurso de creación literaria.
- Participación en «El mes de...» con exposiciones de los materiales correspondientes. Como ya se ha indicado se trata de un buen momento para realizar actividades interdisciplinarias que tienen una clara función formativa.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

En Bambú Lector, cuaderno del profesor de Secundaria, bajo el epígrafe **Cada día tiene su afán** se planean diferentes actividades y lecturas complementarias en torno las fechas que internacionalmente se han dedicado a los diferentes valores y ámbitos que se deben defender: el día de la paz, del hambre, del agua...

No cabe duda de que muchas de las actividades propuestas, aunque seleccionadas en torno un propósito de lectura determinado, en un proyecto integrador de la educación pueden servir para todos los propósitos mencionados.

3.2.4 Procesos y procedimientos de evaluación

La valoración del Plan ha de ser continua y formativa, tratando de ajustar los objetivos y actuaciones programadas a las características y necesidades concretas de cada centro educativo.

Los indicadores que pueden guiar el proceso de evaluación, entre otros, son:

- Grado de cumplimiento de los objetivos planteados.
- Repercusión del Plan Lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias.
- Interrelación del Plan Lector con otros planes y programas del centro.
- Repercusión del Plan Lector en la mejora de la competencia lectora y el hábito lector del alumnado.
- La integración del uso de las bibliotecas en el desarrollo de las programaciones didácticas de las diferentes materias.
- La creación de un ambiente y hábito lectores en la comunidad educativa.

**Consultar en Bambú Lector:
www.bambulector.com**

- En los cuadernos del profesor de Primaria y Secundaria aparecen las actividades y las tablas para la evaluación inicial, formativa y final. En ellas se tienen en cuenta los objetivos de la LOE con indicadores específicos de cada uno de los procesos lectores.
- En el apartado **Evaluación** de la web se presentan tablas con indicadores de evaluación sobre competencia lectora para cada uno de los cursos de Primaria y Secundaria, y un informe para la comunicación centro escolar-familia.

4. Conclusiones

Este trabajo ha pretendido dar respuesta a los siguientes puntos:

- Nueva concepción de la lectura-profesionalización de la enseñanza de la lectura.
- Competencias.
- Apoyo a los centros y su profesorado.
- Centros educativos-auténticos centros culturales.
- Coordinación del profesorado.
- Dinamismo de actividades y de todo el personal implicado.

...Y todo ello para conseguir **el gusto por la lectura**, porque para los que la amamos la lectura es lo más grandioso y nos gustaría contagiar a todo el mundo el placer de leer.

BIBLIOGRAFÍA

CAMACHO, JOSÉ ANTONIO, YELA GÓMEZ, FERNANDO ANTONIO (2009), «Animación a la lectura. La palabra: un valor en alza», en *CLIJ*, n.º 218.

GARCÍA ANDRÉS, MIGUEL ÁNGEL (2008), *Leer y escribir en la era de Internet. Análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria*. Blitz serie amarilla, Gobierno de Navarra.

IZA DORRONSORO, LUIS (2006), *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Blitz serie amarilla, Gobierno de Navarra.

La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte *Madrid 2007*. Puede consultarse en http://www.oei.es/pdfs/lectura_pisa2006.pdf.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo de 2006.

MORENO, VÍCTOR (2006), *Leer para comprender*. Blitz serie amarilla, Gobierno de Navarra.

PAJARES, RAMÓN; SANZ, ÁNGEL; RICO, LUIS (2004), *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA2000*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid. Puede consultarse en <http://www.ince.mec.es/pub/aproxapisa2000.pdf>.

PÉREZ ESTEVE, M.^a PILAR, y ZAYAS, FELIPE (2007), *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.

PISA 2006: *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. (INESCSE). Madrid, 2007. Puede consultarse en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 5 de enero de 2007.

Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas, 10.11.2005 COM (2005) 548 final.

SANZ MORENO, ÁNGEL (2006), *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Blitz serie amarilla, Gobierno de Navarra.

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>

<http://www.plec.es>

<http://www.fundacionsr.es/>

<http://www.edcarm.es> (recursos/fomento de la lectura)

<http://www.sol-e.com/>

<http://www.amigosdelibro.com/>

<http://www.planlectura.es/recursos/>

http://www.educared.net/mespana_recursos_home_12_71_esp_1_.html

<http://www.libros.ciberanika.com/>

<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/>