

La importancia de la lectura. Breve historia entre didáctica y pedagógica

The importance of reading. Brief history between didactics and pedagogy

Luis Miguel Miñarro López¹
Universidad de Castilla-La Mancha

Recibido: 12.03.2024

Aceptado: 15.05.2024

Resumen

Se introduce el artículo con una recreación literaria y un breve recorrido por cómo se ha ido presentando el interés por la lectura en tiempos más o menos recientes, hasta llegar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y sus implicaciones en la enseñanza de las lenguas en términos de competencias. En este contexto, se busca explicar la importancia de la lectura planteada de forma integrada junto al resto de destrezas que componen la competencia comunicativa y qué se entiende por leer. Para finalizar, se hacen algunas reflexiones sobre cómo plantear la lectura no solo en el ámbito escolar, sino también sobre el papel de las nuevas bibliotecas para la formación de lectores competentes.

Palabras clave: lectura, enseñanza de lenguas, competencias para la vida, literatura, bibliotecas escolares

¹ lmminarro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2036-2469>

Abstract

The article is introduced with a literary recreation and a brief tour of how interest in reading has been presented in recent times, until reaching the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and its implications in teaching. of languages in terms of skills. In this context, we seek to explain the importance of reading in an integrated manner with the rest of the skills that make up communicative competence and what is meant by reading. Finally, some reflections are made on how to approach reading not only in the school environment, but also on the role of new libraries in the training of competent readers.

Keywords: reading, language teaching, basic learning skills, literature, school libraries

Introducción

Evocando la literatura o cómo se enseñaba la lectura en una escuela rusa del siglo XIX:

La mañana había transcurrido en el calor de las caballerizas. Ahora, después de la comida, algunos cabeceaban somnolientos al calor de la estufa que reinaba en mitad del salón donde se daban las clases menos prácticas. No había horarios ni maestros que fueran solo maestros, y la disciplina, cuando era posible, se mantenía por convencimiento, no por imposición. Los más inquietos, aburridos de hacer burlas a Sergei, el cochero, y de arrojar pequeñas bolas de papel, se disponían a explorar las mesas y las estanterías en las que reposaban los libros, libros que Lev iba trayendo para alimentar su apetito lector. Había días que era mera subsistencia, pero otros se convertían en voracidad. No había un horario fijo para leer, pero sí un espacio en el que los alumnos más pequeños escuchaban leer a los mayores y discutían sobre lo que leían. Algunos días, el propio Tolstói participaba en esas lecturas, presentaba y ponía a prueba sus propios relatos, y escuchaba con atención la opinión de sus pequeños críticos, quienes eran, por otra parte, los más fiables.

Aquella tarde, todo apuntaba a buscar lecturas sobre caballos, teniendo en cuenta la actividad de la mañana, pero entró Lev a la sala con unos folios arrugados bajo el brazo y se dispuso a dibujar en el suelo un mapa. Mientras explicaba lo que significaban sus trazos, el mero hecho de nombrar Sebastopol hizo que todos los que allí estaban, incluido el viejo cochero, acudieran a su alrededor y se dispusieran a escuchar, a volar con su imaginación hacia el mar, tan lejano en el espacio, pero tan próximo en las ensoñaciones de aquellos habitantes del interior. “Relatos de Sebastopol” empezó a cobrar vida; se contaba la vida de los soldados y de los civiles sitiados durante la guerra de Crimea. Los chicos se enardecían con los gestos de heroicidad y camaradería que se relataban. De pronto, Mihail Min, el hijo de una de las lavanderas de Lev, comenzó a llorar ruidosamente. Al principio, todos le recriminaron por interrumpir la lectura. Lev les mandó callar y preguntó a Misha por qué lloraba. Entre sollozos, acertó a preguntar: “¿Por qué se matan?”

La tarde, que venía apagando sus luces, se tornó gris, tirando a oscura; al mismo tiempo, la conversación se fue poniendo luminosa. Tal vez allí estaban los primeros pacifistas. Era la escuela de Yasnaia Polyana.

Acabado el relato, se observa cómo este combina elementos de ficción y testimonio, reflejando una forma de hacer escuela que pone el foco en la lectura. El interés por la lectura ha sido una constante preocupación a lo largo del tiempo, motivo por el cual se ha dedicado tanto esfuerzo a cuestionar y mejorar las metodologías de enseñanza de la lectura en el ámbito escolar.

En este proceso, se han implementado diversas estrategias, desde reproducir los métodos con los que se enseñó a las generaciones anteriores, que mezclaban el análisis estructural de las palabras con enfoques conductistas, hasta probar nuevas metodologías más contemporáneas. Todo esto con la intención de mejorar la práctica educativa, reconociendo la importancia fundamental de la lectura. Sin embargo, a menudo se ha sospechado que los estudiantes aprenden a pesar de los métodos utilizados, de una manera que frecuentemente no se comprende del todo.

La introducción del constructivismo, de la mano de Vigotsky y otros teóricos, iluminó la necesidad de integrar la enseñanza de la lectura y la escritura. Este enfoque subraya que no se puede enseñar a leer y escribir sin entender cómo los estudiantes aprenden estos procesos y qué conocimientos previos poseen. Además, destaca la importancia de proponer actividades significativas que tengan sentido para los estudiantes.

Posteriormente, el enfoque comunicativo y las tesis del Círculo Lingüístico de Praga aportaron la idea de que no basta con la competencia lingüística propuesta por Chomsky. La lengua debe ser entendida en su función comunicativa, requiriendo así una competencia comunicativa. Estas conclusiones tuvieron repercusiones en la práctica docente, reconociendo que los estudiantes necesitan aprender a usar la lengua, no solo a conocerla teóricamente.

La llegada de enfoques psicolingüísticos y cognitivos impulsó un cambio hacia una visión del aprendizaje centrada en tareas, cuestionando el modelo tradicional Presentación-Práctica-Producción (PPP). Este modelo², que dominó durante mucho tiempo, se basa en la creencia pedagógica de que, si el docente no explica, el estudiante no aprende. Esta superstición pedagógica ha dejado secuelas en la formación de maestros y maestras, quienes a menudo han fundamentado su enseñanza en el malentendido conceptual de que las palabras son cosas, en lugar de procesos intelectuales o mentales.

Pensar que las palabras son cosas implica una enseñanza centrada en lo conceptual, perdiendo lo práctico. Por ejemplo, hablar sobre cómo se monta en bicicleta y efectuar ejercicios teóricos sobre ello no enseñará a montar en bicicleta sin la práctica real. Cuando estas nuevas ideas entran en la escuela, provocan un estremecimiento y desasosiego, ya que no constituyen un método ni una fórmula mágica recogida en libros de texto. Se trata de enfoques que ponen el foco en el proceso y en el alumno, dejando al maestro la responsabilidad de investigar y actuar, siguiendo el paradigma de la investigación-acción en un entorno que supera las limitaciones de un aula y de un solo maestro. Se trata, posiblemente, de una revolución educativa significativa.

² En Moreno, V. (2006:11). Leer para comprender. Gobierno de Navarra.

1. La lectura desde la óptica del marco común europeo y la competencia en comunicación lingüística

Con todo esto entre manos, parece que de nuevo la ‘realidad’ se impone y la escuela, aunque un poco a regañadientes, sigue la estela de lo que la sociedad espera para la educación de niños y jóvenes en este siglo XXI. Una cifra que evoca una escuela que representa modernidad, innovación, liderazgo social, equidad y, desde luego, eficiencia. Por otra parte, no se citan ni calidad ni excelencia, ni falta que hace.

Estos documentos europeos mencionados anteriormente han sido el referente principal para el reconocimiento de las competencias clave en la legislación educativa española y en el posterior desarrollo curricular a nivel autonómico. Así, las competencias clave establecidas en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) son:

- . Competencia en comunicación lingüística
- . Competencia plurilingüe
- . Competencia matemática y competencia en ciencias, tecnología e ingeniería
- . Competencia digital
- . Competencia personal, social y para aprender a aprender
- . Competencia ciudadana
- . Competencia emprendedora
- . Competencia en conciencia y expresión cultural

No obstante, la clásica clasificación en áreas o materias del conocimiento se sigue manteniendo en los currículos oficiales, por lo que parece pertinente describir la Competencia en comunicación lingüística para establecer la relación entre dichas áreas o materias y las competencias clave, que no es unívoca. Es necesario entender que no solo desde el Área de Lengua Castellana y Literatura o desde la Lengua Extranjera se contribuye al desarrollo de la Competencia en comunicación lingüística.

Los distintos Reales Decretos del currículo para los correspondientes niveles educativos recogen como objetivo último "crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa", es decir, "capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y formarán parte de su vida", poniendo en juego tanto los conocimientos como las destrezas y las actitudes de los aprendices. Todo ello teniendo en cuenta que estas competencias lingüísticas están relacionadas con todas las lenguas que el alumno utiliza, desde una perspectiva plurilingüe y en un contexto cada vez más intercultural, tal y como propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL):

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

En definitiva, la Competencia en comunicación lingüística, tal y como recoge el MCERL, se estructura en grandes bloques o dimensiones que a su vez se deben concretar en una serie de subcompetencias para las que unos indicadores de evaluación describen lo que el alumno debe saber y saber hacer.

Estas dimensiones se corresponden con las llamadas destrezas lingüísticas, que son las formas en que se activa el uso de la lengua:

- . Comprensión oral
- . Comprensión escrita
- . Expresión oral
- . Expresión escrita

Hasta hace poco, para su clasificación, se tenían en cuenta dos criterios: el modo de transmisión (oral y escrito) y el papel que desempeñan en la comunicación (productivas o activas y receptoras o pasivas). No obstante, las investigaciones en lingüística y psicología

cognitiva apuntan hacia una concepción más compleja de las destrezas, donde no se puede entender las destrezas receptivas como procesos pasivos y no se pueden entender de manera aislada. Siguiendo las tendencias propuestas por H.G. Widdowson y en España por E. Martín Peris (1999), se desprende una destreza distinta: la interacción, que activa dos destrezas en cada caso: en la interacción oral, hablar y escuchar; y en la interacción escrita, escribir y leer.

Una competencia que debe incluir e integrar no solo la capacidad de utilizar el lenguaje (competencia lingüística), sino también la capacidad de expresarse de forma adecuada al contexto social y cultural (competencia sociolingüística), la capacidad de interactuar comunicativamente con distintos fines y mediante distintos tipos de discurso (competencia discursiva) y la capacidad de transmitir y comprender un mensaje con éxito, incluso cuando algunas de las competencias anteriores no se aplican correctamente (competencia estratégica). No se pretende alcanzar la quimera del usuario/hablante perfecto, sino pensar en el usuario capaz de comunicarse con éxito, compensando sus deficiencias mediante otros recursos expresivos (Canale y Swain, 1980).

El MCERL (2002:58-85) habla de:

Actividades y estrategias de expresión (oral y escrita)

movilizan todos los recursos disponibles del alumno, recurriendo al resto de competencias (no solo lingüísticas) para un mejor aprovechamiento de su conocimiento y recursos.

Actividades y estrategias de comprensión

- . Comprensión auditiva: el alumno como oyente recibe y procesa información de entrada (input) en forma de enunciado emitido por uno o más hablantes (escuchar declaraciones públicas, medios de comunicación, etc.)
- . Comprensión de lectura: el alumno como lector recibe y procesa información de textos escritos producidos por uno o más autores con distinta finalidad (leer para orientación general,

para obtener información específica, leer por disfrute, etc.)

. Comprensión audiovisual: el alumno recibe simultáneamente información auditiva y visual (comprender un texto leído en voz alta, ver televisión, un vídeo o película con subtítulos, usar TIC, etc.)

. Estrategias de comprensión: suponen identificar el contexto y activar los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, para facilitar la comprensión.

Actividades y estrategias de interacción:

. Interacción oral: el alumno actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados (conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, etc.)

. Interacción escrita: el alumno actúa de forma alterna como escritor y lector (intercambio de notas, correspondencia por correo electrónico, comentarios en un blog, intercambio de apuntes, participación en un chat, etc.)

. Estrategias de interacción: abarcan estrategias de comprensión y de expresión y tienen en cuenta cuestiones que deben activarse en tiempo real e inmediatamente (deducir la procedencia del mensaje y de los interlocutores, considerar qué aspectos son obvios y no es necesario explicitar, definición o mantenimiento de una distancia cómoda para la interacción, tanto en sentido figurado como literal, etc.)

Actividades y estrategias de mediación oral y escrita: el alumno no se preocupa de expresar sus significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse directamente, normalmente en el uso de una segunda lengua.

Del análisis de esta propuesta se deduce que las destrezas lingüísticas deben aplicarse sobre todo al uso efectivo de la lengua. No es una cuestión meramente retórica o teórica que se puede o no compartir, sino que está mandatada por la normativa curricular correspondiente.

Por ejemplo, el Real Decreto para la Educación Primaria, dice expresamente:

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria. (Real Decreto 157, 2022)

Una práctica docente habitual ha consistido en tratar las destrezas de manera aislada, condicionados por la forma en que los libros de texto organizan los contenidos. No obstante, esta práctica no refleja la coincidencia y simultaneidad con la que los procesos de comunicación, en la realidad, activan las distintas destrezas con sus correspondientes estrategias. Es crucial reflexionar sobre la práctica docente para permitir un tratamiento integrado de las destrezas y evitar que las actividades de aula pierdan autenticidad, carezcan de naturalidad, se pierdan en excesivas abstracciones gramaticales y se alejen de los intereses y motivación del alumnado.

2. Cuando la evaluación condiciona y, a pesar de todo, esto no es lo que parece

A la evaluación siempre se la ha mirado de reojo; a veces, menospreciando que la evaluación educativa es sinónimo de conocimiento que debe conducir a la mejora. Muchas veces, se encuentra atrapada entre dos finalidades diferenciadas y con lógicas antagónicas, que podrían expresarse de la siguiente manera (Álvarez, 2001):

- . Conocer qué aprende el alumnado y cómo lo aprende, para poder así ayudarle.
- . Certificar el resultado de los aprendizajes, para seleccionar y clasificar al alumnado en grados o niveles.

A esta tarea propia de los maestros y maestras se suma la evaluación externa en forma de evaluaciones de carácter internacional (PIRLS, PISA, etc.) o las evaluaciones previstas en la Ley de Educación en forma de evaluaciones de diagnóstico, que son, en este caso, de carácter censal, es decir, para todas las escuelas y para todos los alumnos que se encuentren en el nivel educativo para el que están previstas (4º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria), a partir del curso 2023-2024.

El conflicto surge cuando lo que se conoce de los alumnos, lo que se certifica y lo que dicen las evaluaciones externas no coincide. Es cierto que los ámbitos, los fines, los procedimientos y los instrumentos de la evaluación son distintos en cada caso; no obstante, cuando las discrepancias son grandes, parece oportuno pensar que alguna incoherencia existe y, por lo tanto, algo debe revisarse y seguramente modificarse.

Los resultados encienden luces de alarma y la orientación y el contenido de la tarea docente pueden quedar condicionados por el miedo a no salir bien parados en unas pruebas estandarizadas que uniforman por su diseño y también por sus conclusiones. Sin embargo, la realidad es diversa y cambiante; de un curso a otro, de una localidad a otra, de un colegio a otro en la misma localidad, de una clase a otra en el mismo colegio, de una persona a otra en la misma clase y hasta de un día para otro en la misma persona.

Si el resultado ha sido malo en lectura, la solución planteada suele ser un plan de lectura para leer más, un plan cuantificado, objetivado: leer tres libros por curso o por trimestre, resumir, hacer más pruebas de comprensión lectora. Antes de esto, se debe plantear para qué se quiere que los alumnos lean y, a partir de ahí, buscar las soluciones: si se quiere que lean para seguir aprendiendo, primero se debe despertarles el gusto por aprender; si se quiere que lean por placer, no se les debe recetar lectura, resumen, examen, a menos que se pretenda inocularles la más terrible de las vacunas contra la bella enfermedad de leer.

Es posible que lo que se necesite sea someter a examen la propia práctica docente, teniendo como referencia lo que dice la ciencia sobre la enseñanza de la lengua; aprender más sobre los

alumnos y cómo aprenden; desmontar prejuicios propios e inercias y rutinas de la escuela y ponerlas a la luz para comprobar si se consigue que el alumnado desarrolle competencias y alcance los objetivos, mientras se les prepara para aprender durante toda la vida. Se debe conservar lo que sirva, reclamar ayuda, sobre todo de las familias, y actuar para cambiar y mejorar, pero sabiendo por qué se hace y con los fundamentos que requiere una profesión como la de maestro.

Al fin y al cabo, comprender lo que se lee no es lo que parece cuando se es capaz de responder a preguntas sin haber comprendido siquiera el texto ni haber tenido acceso a ningún tipo de conocimiento nuevo. No obstante, que viva la literatura.

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clésimo y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas filulas de cariaconcia. Y, sin embargo, era sólo el principio, porque en su momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus ofelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayustaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumílica agopausa. ¡Ehové! ¡Ehové! (Julio Cortázar, Rayuela, Cap. 68)

Preguntas

- . ¿Qué le pasaba a ella cuando él le amalaba el noema?
- . ¿Qué es lo que él procuraba relamar?
- . ¿Cómo quedaba él tendido después de que sus arnillas se espejunaban, se apeltronaban y se reduplicaban?
- . ¿Qué le consentía ella a él mientras se tordulaba los hurgalios?
- . ¿Qué los encrestoriaba, los extrayustaba y paramovía?
- . ¿Cómo era la convulcante de las mátricas?

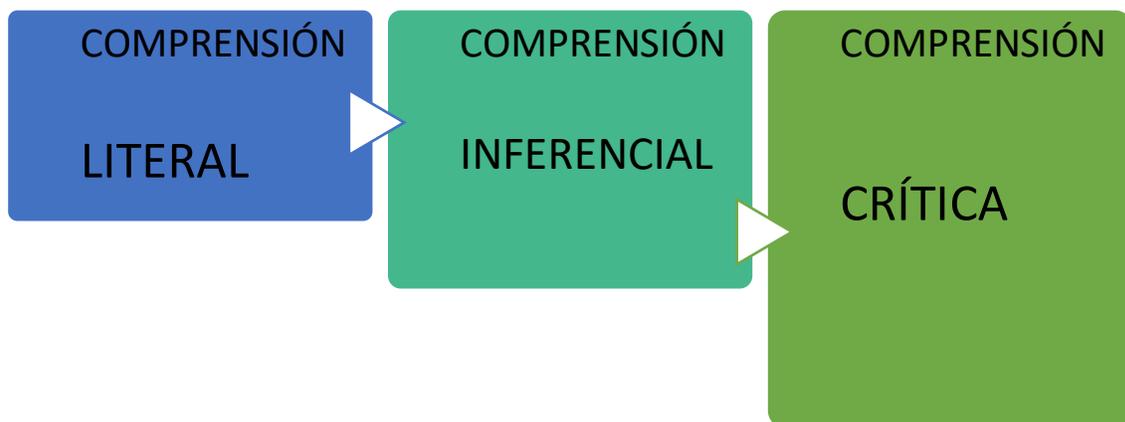
3. ¿Qué se entiende por leer?

Podría bastar con el ejemplo anterior para dar con la respuesta a esta pregunta si solo se estuviera refiriendo a la decodificación, ya que ni siquiera se hablaría de las cuestiones semánticas, del acceso a los significados en el nivel denotativo.

Al plantear la cuestión de este modo, se está llevando el asunto al territorio de las gradaciones en términos de comprensión. Como explica Cassany (2021), se trata de “leer las líneas” o comprensión literal, “leer entre líneas” o comprensión inferencial y “leer tras las líneas” o comprensión crítica.

Muchos docentes interpretan que esta gradación bien puede ser una secuencia, de modo que, para los aprendices menos competentes, en los niveles educativos iniciales, baste con la decodificación y el ejercicio de la lectura para favorecer la comprensión literal. De este modo, los siguientes niveles de comprensión, con mayor grado de profundidad, quedarán destinados a los cursos más avanzados o al alumnado con mayor grado de madurez y competencia.

Gráfico 1. Niveles de comprensión lectora.



Fuente: Elaboración propia.

En la práctica, se suelen encontrar propuestas que no pasan del estadio o nivel 1, con independencia del nivel competencial o edad del alumnado; son las habituales tareas de resumir lo leído y/o contestar a una serie de preguntas sobre los textos de lectura. Estas tareas no están referidas a interpretar los mensajes implícitos que se encuentran en los textos ni a valorar desde una perspectiva crítica los propósitos de un autor con su texto o sus posicionamientos ideológicos sobre determinados asuntos, todo ello puesto en relación con los marcos contextuales del lector y con sus propios planteamientos.

Algunos docentes tienen miedo a pisar suelos movedizos por lo complejo que pueda resultar gestionar el tratamiento de determinados temas o asuntos en clases diversas y plurales, desaprovechando así oportunidades que la lectura brinda para educar en tolerancia.

Para este nivel 1, ya ha llegado la inteligencia artificial y las numerosas aplicaciones que ofrecen respuestas automatizadas, bastante completas y correctas, que liberan al alumnado de tareas tediosas y que, desde luego, no ayudan mucho a favorecer el gusto por la lectura, ni tampoco a desarrollar una competencia lectora de más calidad.

Aquí se presenta un ejemplo de ello mediante el uso de ChatOpenAI, al pedirle que ofrezca un resumen de 5 líneas sobre la novela de Mark Twain, *Las aventuras de Tom Sawyer*:

"The Adventures of Tom Sawyer" es una novela de Mark Twain publicada en 1876. Cuenta la historia de Tom Sawyer, un niño aventurero que vive en el pueblo ficticio de St. Petersburg, Missouri, a orillas del río Mississippi. Tom y su amigo Huckleberry Finn se meten en todo tipo de problemas y aventuras, incluyendo presenciar un asesinato y luego testificar en el juicio, escapar de la casa de la tía de Tom y buscar un tesoro perdido. (ChatOpenAI)

Tabla 1. Preguntas y respuestas

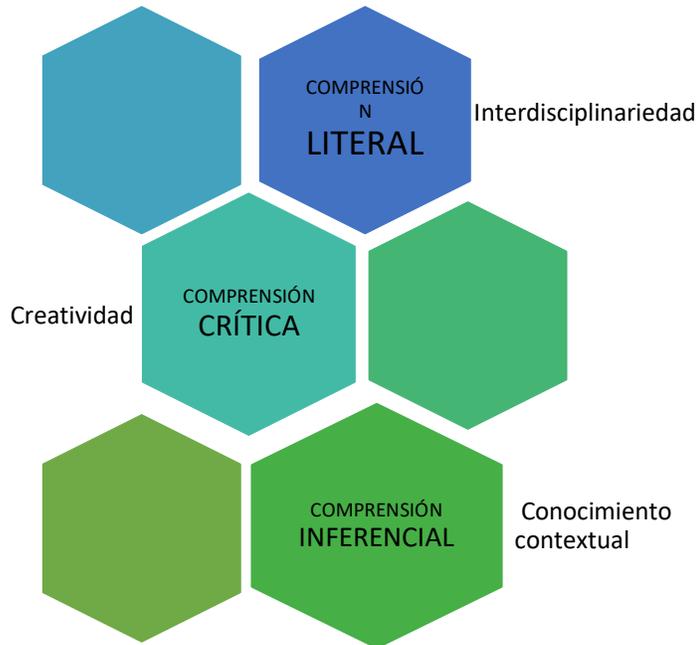
Preguntas	Respuestas
1. ¿Dónde se desarrolla la historia?	La historia se desarrolla en el pueblo ficticio de St. Petersburg, Missouri, en la década de 1840.
2. ¿Quiénes son los amigos más cercanos de Tom?	Los amigos más cercanos de Tom son Huckleberry Finn y Joe Harper.
3. ¿Qué tío de Tom es médico y cómo se llama?	El tío de Tom, que es médico se llama Dr. Robinson.
4. ¿Qué tesoro buscan Tom y Huckleberry Finn?	Tom y Huckleberry buscan el tesoro enterrado por el pirata español "Barba Negra".
5. ¿Quién es el personaje principal en la historia del gato muerto?	El personaje principal en la historia del gato muerto es Tom.
6. En la escuela, ¿cómo obtiene Tom el premio por leer libros?	Tom obtiene el premio en la escuela por leer libros al intercambiar cupones con otros estudiantes.
7. ¿Por qué Tom y Huck deciden huir y vivir como piratas en una isla desierta?	Tom y Huck deciden huir y vivir como piratas en una isla desierta para escapar de sus responsabilidades y tener aventuras emocionantes.
8. ¿Quién es Injun Joe y qué papel desempeña en la trama?	Injun Joe es un villano en la novela que se asocia con el asesinato de Doc Robinson y con el tesoro enterrado.
9. ¿En qué tipo de problemas se mete Tom cuando se enamora de Becky?	Tom se mete en problemas con Becky Thatcher cuando la acusa injustamente de

Thatcher?	haber roto un libro y ella se enoja con él.
10. ¿Cómo resuelve Tom el misterio del tesoro perdido y qué hace con el tesoro?	Tom y Huckleberry Finn encuentran el lugar donde está enterrado el tesoro del pirata "Barba Negra", pero descubren que Injun Joe está vivo y ha estado escondido allí. Después de presenciar una escena en la que Injun Joe planea su venganza, Tom y Huckleberry deciden que deben contarle todo a la policía y se quedan con el tesoro que dividen en partes iguales entre él, Huckleberry y Joe Harper.

Fuente: Elaboración propia.

De esto se puede deducir que la inteligencia artificial ha llegado para ayudar, liberando tanto a docentes como a alumnado de tareas poco estimulantes y motivadoras, y sirviendo de apoyo en planteamientos más complejos. En consecuencia, se propone, para cualquier edad o nivel competencial, un abordaje holístico, integral y no secuencial que permita desentrañar un texto y aprovechar toda la riqueza que encierra. Esto permitirá proponer actividades y tareas que vayan más allá de la mera lectura, que sean interdisciplinarias, que favorezcan la creatividad y que retroalimenten la necesidad de la propia lectura y escritura.

Gráfico 2. Esquema del abordaje integral de la comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia

4. La lectura es importante

Se puede estar de acuerdo con esta afirmación, pero sin olvidar que la lectura es una más de las destrezas comunicativas, cuyo abordaje conviene que sea transversal y en línea con el resto de las destrezas. No se debe obviar que a la lectura se llega desde la oralidad, cuando a los niños y niñas se les cantan nanas, retahílas, se les cuentan historias o se les introduce en el uso de los artefactos lectores mediante la manipulación de libros de imágenes (ahora ya digitales) acompañados de una voz narradora.

Desde este punto de vista, se puede considerar que el acceso a la lectura corre el riesgo de convertirse en elitista, ya que no todas las familias cuentan con los recursos, el tiempo y la preparación emocional necesarios para acompañar a un niño o niña en esos primeros encuentros y prepararlo adecuadamente para la entrada en el mundo de las personas letradas en el marco de la educación formal, es decir, en la escuela.

Es en la escuela donde el empeño se centra, al menos en los primeros años, en dotar al alumnado de las herramientas necesarias para la decodificación de los textos y pasar luego al nivel de la comprensión literal. Aquí el esfuerzo es titánico por parte del profesorado, de los niños y niñas, y de sus familias, quienes esperan con ansiedad las evidencias de un logro que consideran fundamental y trascendental para el devenir escolar del neófito.

En la práctica, en las aulas se percibe la tensión que genera el anhelo de encontrar el método ideal, la receta para cualquier situación, cualquier grupo de destinatarios y cualquier maestro o maestra. Esta práctica, centrada en la enseñanza y menos en los aprendices, resulta improductiva y desafortunada (Stern, 1983).

Poco a poco, se tiene la impresión de que esa búsqueda se ha ido desvaneciendo y que cada maestra y maestro ha ido configurando su propio estilo y recursos, encontrando que al final, todos los alumnos y alumnas "aprenden" a leer; unos de forma más precoz y otros con más esfuerzo. Tal vez esto esté más relacionado con factores ajenos o externos a la escuela, sin pretender ser prejuicioso, pero volviendo a la idea del elitismo. En cualquier caso, la lectura es una tarea ardua y, por ello, hay que hacerla atractiva, de manera que:

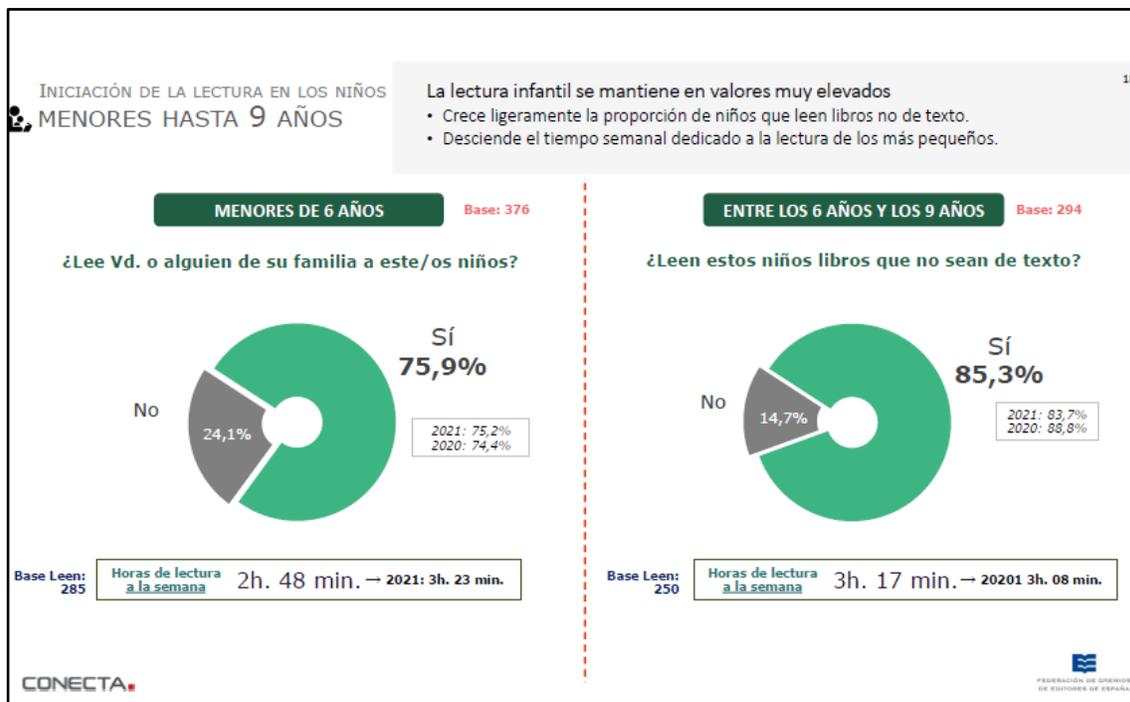
Para tener muchas ganas de leer, el niño no necesita saber que la lectura le será útil más tarde; debe estar convencido de que esta le abrirá un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino. (Bettelheim & Zelan, 1983)

Si bien es cierto que, con la democratización de la educación a partir del último cuarto del siglo pasado, ese elitismo es menos piramidal y su vértice superior es más romo, siguen existiendo factores de corte socioeconómico y cultural de las familias que condicionan los resultados del alumnado en evaluaciones internacionales. En las pruebas PISA 2018, al considerar el índice socioeconómico y cultural del alumnado, se observa una diferencia de 74 puntos en el rendimiento de las pruebas de lectura entre el alumnado de familias favorecidas y desfavorecidas. Asimismo, está confirmada la correlación entre el número de libros que hay

en casa de un alumno o alumna y su rendimiento, significando que este dato se configura como un predictor de fracaso o bajo rendimiento, presumiblemente también en edades más tempranas.

Por otra parte, en este devenir se aprecia un creciente interés político y social por la promoción de la lectura. De hecho, la lectura infantil se mantiene en valores muy altos, como puede apreciarse en el cuadro siguiente:

Gráfico 3. Interés por la lectura en menores de 9 años

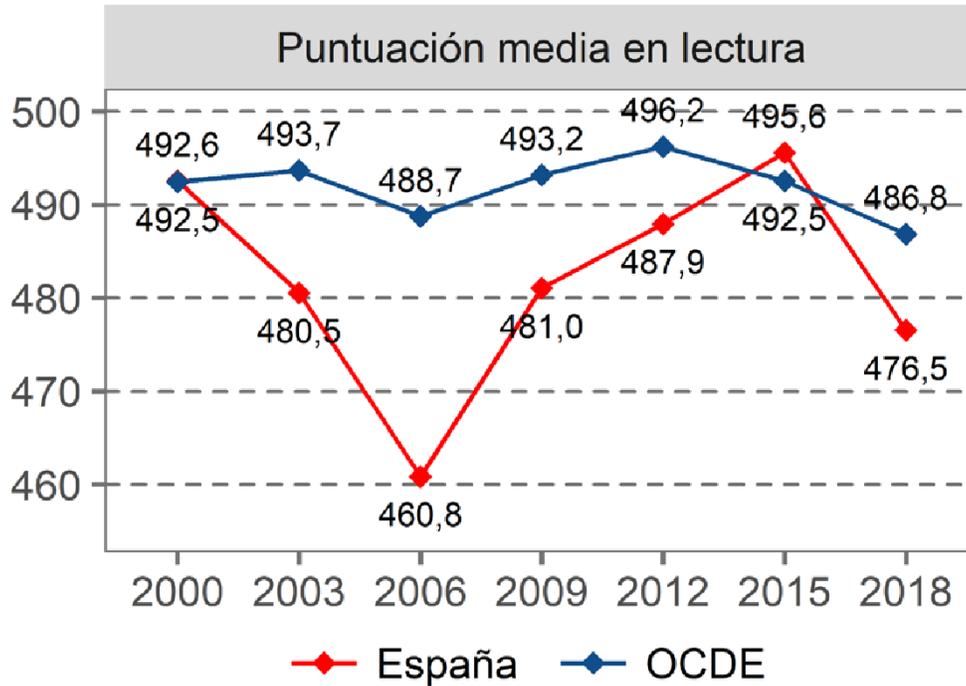


Fuente: Conecta, 2023

No obstante, a pesar del interés demostrado en los primeros lectores, todo parece indicar que este interés comienza a decaer en el alumnado de la educación secundaria, lo que sin duda tiene un impacto notable en los resultados de lectura que los estudiantes españoles de 15 años obtienen en las pruebas PISA (2018). De este modo, se encuentra que España, con 477 puntos, está 10 puntos por debajo de la media de países de la OCDE y 12 puntos con respecto a la media de la Unión Europea. Además, España presenta una trayectoria muy irregular (véase

gráfico más abajo), con continuas oscilaciones y un acusado descenso cuyas causas son difíciles de explicar, pero que reclaman actuaciones urgentes y decididas.

Gráfico 4. Resultados de lectura en España



Fuente: Pisa 2018

En consecuencia, aunque los fines y objetivos de la lectura son cambiantes a tenor de los tiempos y los espacios de referencia, en el contexto actual se puede coincidir en que el valor de la lectura reside en los siguientes aspectos:

- . Mejora de la capacidad de comprensión y análisis: La lectura mejora la capacidad de comprender y analizar información escrita, siendo básica para todas las materias escolares.
- . Enriquecimiento de la expresión y comunicación: Enriquece la capacidad de expresión y comunicación.
- . Mejora de la ortografía y gramática: Mejora cuestiones como la ortografía o la comprensión de la gramática.
- . Fomento de la creatividad: Fomenta la creatividad.

- . Desarrollo del pensamiento crítico: Desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de analizar y evaluar la información que se lee.
- . Contribución al desarrollo de la empatía y la gestión de emociones: Contribuye al desarrollo de la empatía y a la gestión de emociones.

De este modo, la lectura se convierte en una herramienta valiosa para difundir valores (Petrucci, 2001), para la formación de la ciudadanía (competencias) y en una práctica de consumo que bien puede ser controlada en el ámbito educativo y regulada por el mercado editorial. Esto se puede dar ya sea como promoción de la cultura en el estado del bienestar, ya sea con fines reparadores o terapéuticos en contextos sociales o personales de conflicto, crisis emocionales, marginación (Petit, 2009).

El interés, por tanto, se centra en la lectura y no tanto en la escritura, dado que la escritura es una práctica más íntima, personal y libre, lo que la hace más difícil de ejercer control o vigilancia (Petrucci, 2001:429). Esto ocurre más allá de las censuras y autocensuras que pueden darse en los escritores o de las influencias que sus propias lecturas puedan tener en sus producciones escritas (véanse prácticas de "Escritura de apropiación" o "Persona Poem"³).

En definitiva, la lectura debe ser entendida como una competencia básica al servicio de la adquisición de conocimientos e información, que puede y debe producirse en distintos formatos y soportes. Debe ser propuesta siempre en relación permanente con la escritura. Por otra parte, la lectura debe servir para generar actividades relacionadas con el disfrute personal o colectivo, y con la ocupación del tiempo libre. Por tanto, la lectura-escritura no solamente debe estar referenciada a los contextos escolares o educativos, sino que debe extenderse a otros contextos no formales e informales y, sobre todo, debe desarrollarse como una actividad competente a lo largo de toda la vida.

³ Los "Persona Poem" se dan en la tradición anglosajona para producir textos escritos tomando como referencia otros de autores ya reconocidos, partiendo de una investigación sobre su contexto, su estilo, sus temas, etc.

5. Lectura y bibliotecas escolares

Un plan de lectura y escritura no es lo mismo que un plan de dinamización de bibliotecas escolares, pero ambos deben ir de la mano, entendiendo que, en el ámbito educativo, la lectura y la escritura van más allá de la mera alfabetización y se extienden a todas las áreas del currículo. Al mismo tiempo, la biblioteca escolar debe ser concebida como un centro de recursos para la información y el aprendizaje, independientemente del soporte y de la tecnología utilizada para dicha finalidad. Por lo tanto, debe ser vista más como una superestructura funcional dentro de un centro educativo que como un espacio físico que alberga recursos.

Según el Manifiesto de la Biblioteca Escolar de la Unesco (2022), las bibliotecas escolares deben estar sustentadas por las políticas públicas y contar con un desarrollo normativo específico. José Antonio Camacho, experto en bibliotecas, suele decir que la normativa no hace la realidad, pero resulta necesaria para poder transformarla. En este sentido, la nueva Ley de educación (LOMLOE) no aporta grandes novedades respecto a la perspectiva sobre el binomio lectura-bibliotecas escolares: se insiste en el fomento de hábitos lectores, dedicando un tiempo diario a la lectura mediante planes de lectura y alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes, reclamando la participación activa de familias y voluntariado.

En relación con las bibliotecas escolares, se mantiene lo dispuesto en el artículo 113 de la LOE, que establece que los centros deben disponer de una biblioteca para contribuir “a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos.” A partir de aquí, son las distintas administraciones autonómicas las que regulan, mediante su propia normativa, el desarrollo de los correspondientes planes de lectura o bibliotecas escolares, así como su financiación.

Por otra parte, está el “Plan de fomento de la lectura” promovido por el Ministerio de Cultura y Deporte, que bajo el lema “Lectura infinita” propone doce desafíos, así como una serie de

acciones concretas para permitir su cumplimiento:

- . Pacto por la Lectura: Responder a las reivindicaciones de la cadena del libro relativas a un pacto social por la lectura.
- . Hacia una nueva narrativa: Invitar a reflexionar sobre el concepto de lectura.
- . Redefinir el Observatorio de la Lectura y el Libro: Actualizar su composición y funciones y convertirlo en el órgano de seguimiento del Plan.
- . Mejorar los índices de lectura: Extender la lectura a todos los sectores y ámbitos de la población e incrementar los índices de lectores frecuentes.
- . Promover la igualdad en el acceso a la lectura: Prestar especial atención a aquellos grupos y áreas geográficas en riesgo de exclusión lectora.
- . Dotar de prestigio a la lectura: Plantear por qué leer y argumentar sus múltiples beneficios.
- . Mostrar la bibliodiversidad: Fomentar la diversidad cultural aplicada al mundo del libro.
- . Dotar de prestigio a la creación literaria: Otorgar a la creación literaria el estatus de profesión, promoviendo la formación y profesionalización de los autores.
- . Visibilizar la lectura como motor para la innovación y el conocimiento: Mejorar los procesos de distribución y suministro de libros y materiales de lectura.
- . Comunicar para fomentar: Utilizar intensiva y apropiadamente las redes sociales, buscar la interacción con los actuales y futuros lectores y colaborar estrechamente con los medios de comunicación.
- . Internacionalización: Apostar por proyectos internacionales que conecten con otros lugares.
- . La lectura y la Agenda 2030: Desarrollar proyectos alineados con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) vinculados a la lectura.

El plan comienza argumentando la necesidad de la lectura con palabras de José Jiménez Lozano, Premio Cervantes en 2002: “se puede tener gusto por la lectura o no, pero leer no es una cuestión de gusto o afición, sino una necesidad verdadera y solo necesitamos percatarnos de ella”.

En definitiva, si los libros y la lectura son un bien universal y una necesidad, esto no tendrá sentido si el conjunto de la ciudadanía no se ve concernido, no se percata, no se le educa para ser agente activo de la lectura y en relación o interacción directa con los libros, las bibliotecas u otros medios que permiten la lectura. Es en este sentido que se espera que sea la escuela, ya sea en complicidad con la familia o en su ausencia, la que haga tomar conciencia desde la infancia de dicha necesidad; la que ofrezca el espacio, los medios y el clima que permita que los libros y la lectura sean ese “gimnasio asequible y barato para la inteligencia en todas las edades”, para practicar desde la infancia y mantener a lo largo de toda la vida, educando en democracia (Irene Vallejo, 2020).

6. Lecturas sugeridas y lecturas obligadas

Con la universalización de la educación y la democratización del acceso a la cultura, la actividad lectora amplía considerablemente su base y, en consecuencia, el interés se desplaza de los textos a los lectores, de igual modo que las tendencias en la crítica literaria actual; en educación, de la enseñanza al aprendizaje, poniendo en el centro a los aprendices.

De esta forma, la lectura se vulgariza y las referencias lectoras llamadas clásicas, ajustadas al canon, se diluyen (Poulain, 2004). Los mediadores de la lectura (familia y profesorado) condicionan sus elecciones a partir de los gustos de los lectores o de los suyos propios, teniendo en perspectiva sus propias experiencias y prácticas lectoras.

En el origen, los libros que alcanzaban el derecho a estar en el canon garantizaban así su supervivencia, y era la escuela el lugar idóneo para ofrecer protección a esos textos puestos al servicio de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Como explica Irene Vallejo en su libro *El infinito en un junco*, el canon influía en las elecciones de los maestros para tratar de disponer de determinados libros con el fin de ser usados en sus clases, pero también estos contribuían con sus preferencias personales y sus experiencias lectoras a configurar dicho canon. De hecho, la idea del canon siempre ha estado condicionada por tendencias y gustos, ya sea en clave temporal, cultural o personal e ideológica. Es memorable el “descuido” de Gerardo

Diego cuando editó en 1932 su antología de la generación del 27, que bien puede considerarse como el canon de la poesía y los poetas de esta generación. En ella no incluye a ninguna mujer, lo que le valió no pocas críticas y desafectos; como si no existieran la Josefina de la Torre, Concha Méndez, Manuela López, Pilar de Valderrama, Ernestina de Champourcín y tantas otras.

En la actualidad, no son pocas las listas de libros que se publican describiéndolos como imprescindibles, los 100 mejores, los que no puedes dejar de leer; promovidas por editoriales, influencers, booktubers y otros que pululan por las redes sociales; sin olvidar los listados de lecturas obligatorias que docentes de todos los niveles educativos publican en sus programas al estilo de los antiguos pedagogos griegos y romanos.

En este sentido, es precisamente el dilema al que muchos docentes se enfrentan al asumir que, por una parte, están comprometidos con la promoción de la lectura, para lo que deben recrear el gusto por la lectura; y por otra, con la formación de lectores, para lo que estos deben acceder a determinados textos, gusten o no, que de otro modo no leerían. En definitiva, implicados en la creación de las identidades lectoras de su alumnado, para que, una vez pasada la etapa escolar, la práctica lectora no se vuelva inestable o se abandone; en muchos casos, para siempre⁴.

Para este abordaje, conviene considerar que para estar concernidos por la lectura debemos tomar conciencia de que existen cuatro elementos fundamentales que intervienen en este ámbito: el texto, el autor o autora, el lector o lectora y el mediador o transductor, ya sea crítico, traductor, familiar o docente que invita, influye, y ofrece para hacer posible la lectura. A partir de aquí, estaremos concernidos de una manera u otra dependiendo del enfoque que se dé a las relaciones entre estos elementos esenciales, que a su vez determinarán qué leer en la escuela.

Desde una perspectiva monista, se puede encontrar una visión, un gusto dominante, jerarquizado, a partir del cual se determinan las relaciones que permiten seleccionar los textos

⁴ En 2022, el 35,2% de la población española mayor de 14 años no lee.

(la cronología, los géneros, la temática, determinado canon). En muchos casos, las propuestas ni siquiera salen de la propia experiencia lectora de quien ejerce la influencia dominante, por lo que estas, además de ser imperativas, son menos creíbles, menos sugerentes, menos seductoras.

En el lado contrario, un relativismo tomista presentaría una supuesta libertad de elección, lo que en manos de lectores sin formación conduciría, casi con seguridad, a lecturas inconexas, aisladas, sesgadas, incompletas, sin posibilidad de prácticas comparatistas; todo ello bajo la premisa de que lo importante es leer y da igual lo que se lea.

Entre estos dos extremos, resultaría fácil caer en la tentación de proponer una solución intermedia para un plan de lectura en un centro educativo. Sin embargo, desde estas líneas se plantea un plan de lectura en *Symploké*. Es decir, un plan entretelado, de modo que se considere que todos los textos posibles para ser leídos tienen algún tipo de relación con otros, a partir de los elementos que los configuran y les dan sentido; sin que esto suponga que todos están relacionados con todos o que todas las relaciones son posibles.

A partir de aquí, se trata de poner a la luz de los alumnos y alumnas estas relaciones: de autores con lectores; de autores con autores, en forma de encuentros; de lectores con lectores, en forma de clubes de lectura; de personal bibliotecario con lectores y con educadores, para explicar cómo seleccionan sus fondos, cómo los publicitan y los ofrecen; de textos leídos con textos escritos a partir de estas lecturas (escritura de apropiación, *Persona Poem*); de libros y textos con otros libros y textos para establecer comparaciones y valoraciones, ya sea en función de su género, de su temática, de su época; de escritores ya reconocidos o consagrados con escritores incipientes; de mediadores docentes con mediadores del ámbito familiar, para compartir objetivos, propuestas, formación, vocación y, también, por qué no, gusto por la lectura para transmitirlo y contagiarlo.

Referencias

Council of Europe. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. (C. y D. Ministerio de Educación, Ed.) (Español). Council of Europe. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado: 04/12/2014]

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama.

Conecta (2023). Hábitos de lectura y compra de libros en España 2022. Principales resultados. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>

Cortázar, J. (2014) *Rayuela*. Madrid: Alfaguara. 50ª edición conmemorativa.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Ina V.S. Mullis, A., Kennedy, M., Michael, Martin M.O., Sainsbury, M. (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Disponible en http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/PIRLS_2006_Framework_Spanish.pdf.

INEE. (2020). PISA 2018. Resultados de lectura en España. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ministerio de Cultura y Deporte (s.f). Plan de fomento de la lectura 2021-2024. Dirección general del Libro y Fomento de la Lectura. Disponible en <https://www.culturaydeporte.gob.es/pfl-2021-2024/inicio.html>

Moreno, V. (2006:11). *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano S.L.

Petrucci, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, G. & Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus-Minor.

Real Decreto 157/2022, de 01 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE de 02 de marzo.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=EN>

Rychen, D.S., Salganik L.H. *Defining and selecting key competencies*. Executive Summary. Informe DeSeCo. Definición y Selección de Competencias. OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press

Tolstoi, L. N. *Relatos de Sevastópol*. Barcelona: Alba editorial. 2013

UNESCO (2022). *IFLA-UNESCO Public Library Manifesto*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385149>

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.