

UNA MIRADA ACTUAL A LA PROBLEMÁTICA LECTORA

José Quintanal Díaz

jquintanal@edu.uned.es

EL DE LA LECTURA, ¿UN PROBLEMA?

Que la lectura preocupa e interesa, incluso más que nunca, podemos decir que es una realidad con la que nos encontramos en la cotidianidad de la vida escolar. Cuando no es motivado por el interés o la preocupación del profesorado, aflora como consecuencia del desinterés que se ha instalado en los estudiantes, o si no es la propia sociedad quien nos transmite la necesidad de que sus futuros ciudadanos resulten debidamente formados, lo que supone una buena (e importante) presencia de esta competencia en la programación que al respecto, como docentes, nos corresponde elaborar. De cualquier modo, tendremos que reconocer que nos acompaña esa constante inquietud profesional por desarrollar metodológicamente la cuestión, con una mínima efectividad, la cual siempre la podremos lograr.

Pienso que el problema que de fondo subyace, es la falta de formación que al respecto se tiene. Salvo el hecho de que todos (seamos generosos y consideremos generalizado el interés y la motivación docente por la lectura personal) somos potenciales lectores, lo que nos lleva practicar con cierta asiduidad su ejercitación en la prensa, la literatura o la propia formación, no hay otra fuente que, en principio, nos haya permitido conocerla convenientemente para aplicar el ejercicio de la lectura, en el aula, con nuestros alumnos. Sin embargo, todos (y aquí pienso que no se precisa ninguna generosidad pues sí que el profesorado se muestra interesado), presentamos inquietud por conseguir una buena lectura en las respectivas materias de enseñanza. En las áreas científico técnicas, porque sabemos que nos asegura que los alumnos apliquen un adecuado desarrollo de los procesos de pensamiento lógico, en las humanidades porque les ayuda a comprender y aprender los contenidos correspondientes a las distintas disciplinas y a desarrollar mínimamente su bagaje cultural, e incluso aquellas otras áreas de carácter más aplicado por el hecho de que cuentan con un sentido eminentemente utilitario de los procesos, que también le otorga funcionalidad al recurso lector.

Incluso, prescindiendo de la reflexión personal, la vida académica, en tiempos recientes, ha estado marcada por la inquietud (¿o quizás debiéramos decir revuelo?) desatada al respecto por el llamado Informe PISA. No tenemos

más que consultar los titulares de prensa (algunos resultaron sumamente llamativos y hasta alarmantes) para corroborar dicha apreciación. Se trata de un estudio que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) ha emprendido desde el año 1997 con el objeto de «evaluar, en un marco internacional común, los resultados de sus respectivos sistemas educativos a través del rendimiento de los alumnos» de enseñanzas medias (15 años). El elevado número de países participantes, así como la solidez y el rigor demostrado por el análisis, lo han convertido en un instrumento de extraordinaria importancia para comparar los resultados obtenidos por los diferentes países y de este modo orientar sus respectivas políticas educativas. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia, es el organismo encargado de coordinar la participación española, el cual viene editando los distintos informes (el PISA 2000 que hizo hincapié en la evaluación de la lectura, el PISA 2003 tenía las matemáticas como área principal y el PISA 2006 centrado en las ciencias) que se han hecho públicos, si bien todos ellos también cuentan con datos de las diferentes áreas (en la tabla adjunta se muestran algunos de los resultados ofrecidos por el Informe en el año 2003).

Fuera de esa inquietud social que ha generado, como educadores, nos cuestiona plantearnos qué parte de razón pueda contener esa serie de argumentos que defensores y detractores nos regalan al respecto. Porque parece ser que las aulas (y aquí sí que podríamos generalizar ya que a todas ellas afecta el problema), adolecen de rigor y carecen de la efectividad necesaria en la aplicación del ejercicio de la lectura. Ésta es cuestión de sobra conocida y reconocida por la población en general (incluso niños, adultos, escolares, titulados, formadores,..), lejos de la rigidez metodológica que aporten los números. Lo que nos lleva a preguntarnos si la escuela, nuestra escuela, está tan mal como parece demostrar el informe. Dudo de la rotundidad de la respuesta, pero del mismo modo que dudo del optimismo que surge del atrincheramiento que manifiestan algunos docentes (y hay administraciones que han resuelto la cuestión al estilo del avestruz, saliéndose del estudio, y dirigiendo la mirada a otra parte).

No obstante, los datos aportados resultan suficientemente elocuentes y algo de razón (o quizás bastante) hay en la alarma social que se ha provocado, pues «cuando el río

suena, será porque agua lleva». Por nuestra parte, pretendemos conferirle un carácter positivo a la valoración, ofreciendo al profesorado una propuesta efectiva de aplicación lectora en el aula, la cual contribuya a alejar, al menos a nuestros alumnos, de las cifras destacadas en el gráfico.

LA LECTURA EN EL AULA: COMPRENSIÓN Y PLANIFICACIÓN

Comencemos preguntándonos qué es lo que sucede en el aula. Pues la chispa salta enseguida. No tenemos más que iniciar una conversación con cualquier grupo de docentes, o también con los escolares o padres de un instituto, para que de inmediato aparezcan expresiones como que «a los alumnos no les gusta leer...», «no comprenden, y como no comprenden, no estudian, ni aprenden,...», «su interés por el texto escrito es mínimo, no resuelven porque no se enteran de lo que se les pide...» En resumidas cuentas, que existe y es real, el problema: a los alumnos no parece que les interesa leer (el entorno tan virtual les atrae mucho más), pero resulta más preocupante cuando descubrimos que su aplicación funcional, en la vida cotidiana, tampoco cuenta con las garantías necesarias como para favorecer su desarrollo. En nuestra defensa, hablaríamos de la mucha dedicación del profesorado y de un gran esfuerzo motivador, que a la hora de su aplicación no se traduce en una mínima efectividad; lo que provoca cierto desaliento, por el enorme potencial de trabajo desperdiciado en grandes y dispersos esfuerzos. Cada docente mantiene su particular guerra con el tema y eso tampoco está bien. Así que nos lanzamos a ofrecer una propuesta de choque, la cual dirige su actuación en una doble vertiente: por un lado, es necesario tener claro qué es lo que tenemos que hacer con los estudiantes (cómo trabajar en el aula), para contribuir al desarrollo de su competencia lectora; y por otro, reclamaríamos la necesaria coordinación (al objeto de elaborar un Plan Lector), un tema que aún encontramos bastante lejano, pues en los niveles de Secundaria impera un exacerbado individualismo pedagógico que impide, o al menos, complica, cualquier intento de complementariedad didáctica. No obstante, sabemos que el tiempo obra a nuestro favor, y por auténtica necesidad o por propia evolución, la pedagogía del siglo XXI acabará adoptando un estilo compartido (o cooperativo) de aplicación en el aula, en el que la lectura se irá atendiendo con sentido integrador.

Y el análisis que estamos realizando no resultaría completo si no nos llevara a plantearnos cuál es el carácter que se le otorga, en el aula, a la **competencia lectora**, pues pedagógicamente sabemos que el modo en que se interprete la actividad práctica, condiciona su consideración metodológica. Al respecto, nos parece interesante del análisis que ofrece la profesora Gómez-Villalba, quien sustenta la interpretación de que en estos momen-

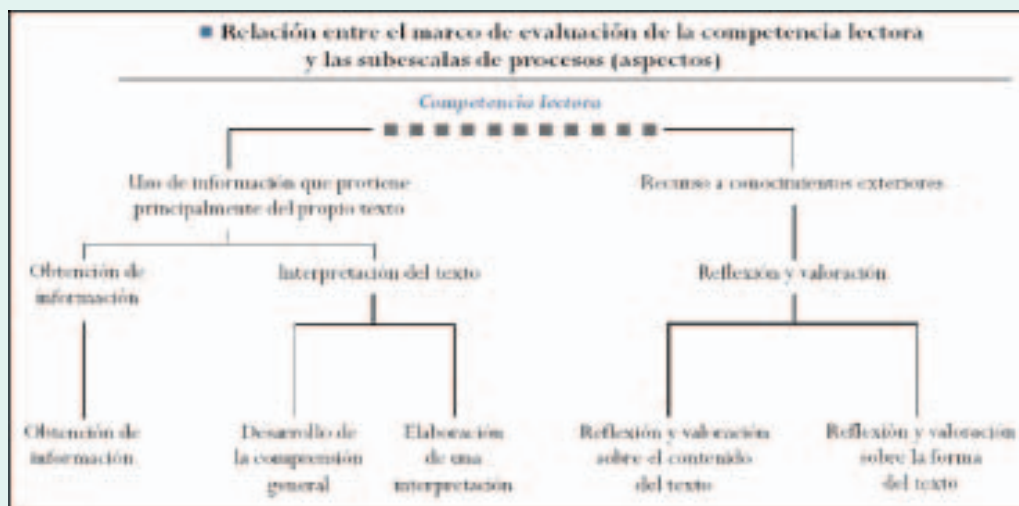
'Informe PISA' de la OCDE
Puntaje logrado (de 394 a 567). Alumnos de 15 años.

COMPRENSIÓN DE LA ESCRITURA		CULTURA MATEMÁTICA		CULTURA CIENTÍFICA	
Informe 2000 2006		Informe 2000 2006		Informe 2000 2006	
1. Finlandia	543 546	Finlandia	544 535	Japón	548 550
2. Corea	534 525	Corea	542 547	Finlandia	548 538
3. Canadá	529 534	Holanda	536 ad	Corea	538 552
4. Australia	525 529	Japón	534 557	Australia	526 528
5. N. Zelanda	522 529	Canadá	532 539	Holanda	524 ad
6. Irlanda	515 527	Bélgica	529 520	Rep. Checa	523 511
7. Suecia	514 516	Suecia	527 529	N. Zelanda	521 528
8. Holanda	513 ad	Australia	524 533	Canadá	519 529
9. Bélgica	507 507	N. Zelanda	523 537	Suecia	513 496
10. Noruega	500 506	Rep. Checa	516 498	Francia	511 500
11. Suiza	499 494	Irlanda	515 514	Bélgica	509 496
12. Japón	498 522	Dinamarca	514 514	Suecia	506 512
13. Polonia	497 479	Francia	511 517	Irlanda	506 513
14. Francia	496 506	Suecia	509 510	Hungría	503 496
15. EE.UU.	495 504	Austria	506 515	Alemania	502 487
16. MEDIA	494 498	Irlanda	503 503	MEDIA	500 502
17. Islandia	492 507	Alemania	503 490	Polonia	499 483
18. Dinamarca	492 497	MEDIA	500 499	Eslovaquia	496 ad
19. Austria	491 507	Eslovaquia	496 ad	Islandia	495 496
20. Alemania	491 484	Noruega	495 499	Austria	491 519
21. Rep. Checa	489 492	Luxemb.	493 446	EE.UU.	491 490
22. Hungría	482 483	Hungría	490 488	España	487 491
23. España	481 493	Polonia	490 470	Italia	486 478
24. Luxemb.	479 441	España	485 478	Noruega	484 500
25. Portugal	479 479	EE.UU.	493 499	Luxemb.	483 443
26. Italia	478 487	Italia	466 457	Grecia	481 481
27. Grecia	472 474	Portugal	466 454	Dinamarca	475 481
28. Eslovaquia	469 ad	Grecia	445 447	Portugal	468 459
29. Turquía	441 ad	Turquía	423 ad	Turquía	434 ad
30. México	430 422	México	385 387	México	405 422

ad: sin datos.

Fuente: OCDE. EL PAÍS

tos, al igual que sucede en otros países, se trata de un término que ha pasado a presentar un carácter dinámico, puesto que va evolucionando al ritmo que le marcan los cambios sociales, económicos y culturales que viene sufriendo la propia sociedad. Sin quitarle ningún protagonismo al sujeto que lee, como constructor de su propio pensamiento, éste viene dirigido por las estrategias de desarrollo que aplique en cada momento, y por las habilidades y destrezas competenciales que le aporte su formación. Además, el hecho de que hoy se conciba el aprendizaje como una adquisición que se desarrolla a lo largo de toda la vida, hace que la competencia lectora se interprete como un proceso de desarrollo continuo, desechando la tradicional consideración de que sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. En estos momentos, preocupan más los conocimientos, habilidades y estrategias que el lector requiere aplicar, en virtud de las distintas situaciones en las que se encuentra, pues son las que le devengan el sentido de la comprensión. De este modo, el citado Informe Pisa 2006, la define como la «*capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad*». Una interpretación del término que, como vemos, supera la tradicional concepción del proceso decodificador como un pa-



so intermedio que da acceso a la comprensión literal de un texto. Se entiende que la competencia lectora comporta no sólo comprender las informaciones escritas, sino que implica además hacer un uso funcional de ellas, utilizándolas contextualmente, pero además reflexionando acerca de su utilidad personal y de la finalidad con la que cada uno, o en cada contexto, la aplique. Es decir, actualmente se le concede al lector un papel activo e incluso interactivo, en virtud del cual, adquiere información a partir de textos escritos, la hace suya, la integra en su conocimiento y la interpreta de un modo personal y contextual. Lo que explicaría el carácter comunicativo que conlleva la lectura.

Se trata pues de una definición que queda abierta a una enorme variedad de situaciones, tantas como las lecturas que la cotidianidad nos puede deparar, cualquiera donde sea necesario leer. Y en todas ellas, sabemos, con ese sentido integrador que decíamos anteriormente, que el objetivo último siempre será «comprender». Esta es una meta clara, a la que se llega a través de distintos procesos, concretamente cinco, que el lector puede (o debe) aplicar para aprehender (hacer suyo) un texto (y deberán orientar todo proceso didáctico que se lleve a cabo en el aula): la *obtención de la información*, *su comprensión general*, *la elaboración de una interpretación personal*, *su reflexión valorando el contenido del texto* y *por último, la reflexión, valorando la forma del texto* (en el gráfico adjunto recogemos la simbolización que de ellos presenta el citado Informe PISA). En cada situación, el propio lector, en virtud de sus intereses y objetivos, será quien seleccione cuáles aplicar; no obstante, su formación competencial, que es la cuestión que nos ocupa en la escuela, habrá de incluirlos todos.

Lo que significa, básicamente, dos cosas: una, que en el aula es necesario experimentar, y practicar, la lectura, con sentido competencial, para que resulte formativa la actividad. Y dos, que se debe contar siempre con la oportuna planificación pedagógica, ya que no sirve improvisar, no se trata de leer simplemente, no; es necesario «formar», lo que supone, lo mismo que sucede con

otras materias de enseñanza, programar convenientemente su ejercitación.

Esta idea parece ir calando ya en nuestro sistema educativo. Precisamente una de las contribuciones que con mayor difusión está haciendo la recientemente aprobada LOE es que reconoce de manera explícita la importancia de la lectura como uno de los aprendizajes básicos integrada entre la relación de competencias a desarrollar, si bien ofrece un planteamiento que no siempre es reconocido, ni asumido, por el estamento docente, por lo que corre el riesgo de carecer de la necesaria traducción en el hecho cotidiano del aula.

LA RESPUESTA DESDE LA PROPIA ESCUELA

Quizás sea así. Quizás el origen del problema pueda radicar en el modo en que el profesorado interpreta el hecho lector, y por tanto, la solución también esté en sus manos. No diríamos que no. Todos sabemos que las conversaciones de pasillo, o los comentarios de claustro, evidencian un cierto desasosiego personal con la realidad del aula, preocupada por la limitada capacidad lectora de los escolares, o el modo en que se frena la dinámica cotidiana cuando algún estudiante no cuenta con el nivel lector del grupo. No vemos del todo acertado el planteamiento pues, conocer la realidad de los alumnos debiera ser el punto de partida de cualquier actuación docente y no una exigencia de éste para trabajar con comodidad y garantía de éxito en sus resultados. Siempre será más cómodo trabajar con sujetos de los llamados «buenos», pero del mismo modo habrá que reconocer que la diversidad es la tónica común de cualquier grupo escolar y, por ende, resultará habitual encontrarnos con alguna dispersión competencial entre los alumnos. En este sentido, tendremos que reconocer (con cierto sentido de crítica), lo poco que nuestra sociedad contribuye a valorar la importancia del esfuerzo o la adquisición de una adecuada formación cultural, cuestiones éstas estrechamente relacionadas con el bagaje lector del sujeto.

Así que no nos extrañe un panorama tan «halagüeño» en el estudio internacional citado cuando no se dan las circunstancias que pudiera facilitar su contrarresto. Y esto es así, por lo que la solución a los problemas descritos, han de venir dados desde la propia institución escolar. Bien sean los colegios de Infantil o Primaria, o los Institutos de Secundaria, todos habrán de generar una, propia, vía de desarrollo que les permita encauzar debidamente la cuestión. ¿Cómo?

En primer lugar, el profesorado debe asumir la responsabilidad de su protagonismo. La lectura es una actividad que presenta un carácter transversal, de modo que, como venimos repitiendo, todas las áreas y sus contenidos, de una u otra forma, se verán afectados por ella y habrán de incorporar en su desarrollo didáctico procedimientos adecuados para afrontarlo. Algunas veces será su adquisición el objeto del tratamiento; otras la optimización de la aplicación o la efectividad funcional del recurso, e incluso los elementos de contenido. De cualquier modo, queda claro que todo docente, al margen de la materia que imparta, habrá de sentir como propio el problema, incorporando en su programa formativo, un plan personal de desarrollo de la competencia lectora.

No obstante, esta sensibilización no será suficiente mientras no se considere el problema como un hecho global. Por eso, precisamente, además de implicar a todos los agentes educativos, sin exclusión, también será necesario plantearse de qué modo podríamos realizar una aplicación sinérgica de la actividad lectora, al objeto de que las distintas fuerzas (didácticas) obren en una misma dirección: el perfeccionamiento lector de cada alumno, primero capacitándolo, luego facilitándole su integración y en todo momento motivando y hasta generando la inquietud, la curiosidad y la necesidad propia de toda habituación. Se trata sencillamente de elaborar un Plan Escolar de Lectura, que:

- Implique todas las fuerzas activas del centro:
 - Desde todas las áreas,
 - En todos sus contenidos, y
 - Desarrollando actividades específicamente diseñadas para cada grupo de alumnos.
- Responda a criterios pedagógicos como la igualdad o la equidad pero que comprometa incluso a los propios alumnos.

- Presente una línea de continuidad a lo largo de todo el proceso educativo:
 - Donde leer resulte altamente motivador, por interés personal o bien por la efectividad funcional que conlleve.
 - Se desprenda de la traba que lo ha venido ciñendo únicamente al área lingüística, para interpretarse en términos de comunicación interpersonal, fuente de enriquecimiento cultural.
 - Cuenten con actividad específica, desarrollada en virtud de los contenidos que a cada área le caractericen.
 - Desarrolle convenientemente las distintas habilidades y destrezas que conforman la capacidad lectora que requiere la necesidad competencial del sujeto en cada etapa de su proceso educativo.

Y todo, por supuesto, respondiendo debidamente a las necesidades específicas de un contexto concreto: integrado. Es decir, un Plan que haga trabajar, oriente, eduque, estimule y forme con eficacia.

Uno y otro (la implicación y la planificación), son objetivos concretos que todos y cada uno, profesionalmente responsables, en las respectivas áreas de enseñanza, hemos de afrontar sin demora, si pretendemos contrarrestar en un tiempo no muy lejano, este panorama.

Work as a teacher in the U.S.A.

Teacher: Marta
Home Country: Spain
U.S.A. Placement: North Carolina
Professional Goal: Start an international pen-pal program
Personal Goal: Go camping in Yosemite National Park
How She Got Started: www.vifprogram.com

Hundreds of teachers like Marta have found opportunities for professional development by teaching in the U.S.A. You can, too. Visit www.vifprogram.com.

INFORMATION SESSION! VIF will be in Madrid during April.
 Learn more and pre-register at www.vifprogram.com