

La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas





La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en inglés (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*), francés (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) y alemán (*Le-seerziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*).

ISBN 978-92-9201-191-8

doi:10.2797/63712

Este documento está también disponible en Internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Texto terminado en mayo de 2011.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2011.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia a la «red Eurydice», seguida de la fecha de publicación del documento.

Los permisos para reproducir el documento completo deben solicitarse a la EACEA P9 Eurydice.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del ME: educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

P9 Eurydice

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Bruselas

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydic>

PRÓLOGO



Durante la década pasada aumentó notablemente la importancia de la enseñanza de la lectura, cuestión que además ha tenido un papel clave en de la cooperación europea en materia educativa. La mejora de la competencia lectora fue uno de los objetivos europeos acordados en el plan de trabajo de 2002 ⁽¹⁾: “Educación y Formación 2010”. En Mayo de 2003, el Consejo de Ministros adoptó el objetivo de reducir el índice de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura por lo menos en un 20% en el año 2010 ⁽²⁾. Este objetivo no se consiguió; de hecho, los niveles de competencia lectora no mostraron una mejora significativa a lo largo de la última década.

Los resultados de la última encuesta sobre las destrezas lectoras llevada a cabo por el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) muestra que, de media, uno de cada cinco estudiantes europeos de 15 años no ha adquirido las destrezas lectoras básicas. Este hecho constituye un verdadero problema para el futuro de la sociedad europea: los alumnos que abandonan la escuela sin ser capaces de comprender correctamente ni siquiera los textos más básicos, corren el riesgo de ser excluidos, no solo del mercado laboral, sino también de poder continuar su formación. La comunicación en la lengua materna es una de las ocho competencias clave identificadas por el Consejo y el Parlamento Europeo como básicas para los ciudadanos que viven en una sociedad del conocimiento ⁽³⁾. El Consejo Europeo ha instado a los Estados miembros a reducir sustancialmente el número de jóvenes con insuficientes destrezas lectoras (Consejo de la Unión Europea, 2008) y, en noviembre de 2008, se invitó a los Estados Miembros a que centraran su cooperación en aumentar los niveles de alfabetización lectora ⁽⁴⁾.

Por lo que respecta a la próxima década, en mayo de 2009 el Consejo acordó un nuevo Marco estratégico para la cooperación europea en materia de educación y formación que se extiende hasta 2020. El marco incluye nuevos objetivos en relación con la lectura, las matemáticas y las ciencias, consistentes en reducir el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en estas materias a menos del 15% antes de 2020 ⁽⁵⁾. Este va ser un gran reto para los sistemas educativos de nuestros países.

La Comisión está comprometida en apoyar a los Estados miembros de cara a la consecución de estos objetivos. Como parte de la estrategia para elevar los niveles de alfabetización lectora, la Comisión Europea ha constituido un Grupo de alto nivel formado por 11 expertos independientes que analizarán los datos disponibles sobre este tema y evaluarán qué políticas funcionan mejor. Este Grupo presentará sus propuestas políticas a la Comisión a mediados de 2012.

-
- (1) Información del Consejo sobre el Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, OJ C 142, 14.6.2002.
 - (2) Resultado de la reunión del Consejo del 5 y 6 de mayo de 2003. Conclusiones del Consejo sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (“Puntos de Referencia”), EDUC 83, 8981/03, 2003.
 - (3) Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, OJ L 394, 30.12.2006.
 - (4) Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los gobiernos de los Estados miembro, reunión dentro del Consejo del 21 de noviembre de 2008 sobre preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas, OJ C 319, 13.12.2008.
 - (5) Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). OJ C 119, 28.5.2009.

En el contexto de los objetivos europeos sobre la enseñanza de la lectura, y con el fin de proporcionar material de trabajo para el Grupo de alto nivel, la Comisión Europea pidió a la Red Eurydice que realizara un análisis comparativo de los principales factores que influyen en la adquisición de las competencias lectoras. El presente informe se ha basado en un gran número de investigaciones y datos cuantitativos para analizar las políticas y prácticas existentes enfocadas a asegurar que los alumnos lleguen a ser.

Estoy convencida de que este informe ofrece una base comparativa sólida tanto para los políticos y profesionales de la educación como para el público en general, que servirá para diseñar medidas concretas dirigidas a aumentar las competencias lectoras y el interés por la lectura en Europa.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Androulla Vassiliou', with a long horizontal stroke extending to the right.

Androulla Vassiliou
Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo
y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Introducción General	7
Resumen ejecutivo	13
El rendimiento en Lectura: conclusiones de las evaluaciones internacionales	17
Principales evaluaciones de la lectura	17
El rendimiento en lectura según las conclusiones de PISA	19
El rendimiento en lectura según las conclusiones de PIRLS	23
Principales factores asociados al rendimiento en lectura	26
Capítulo 1: Métodos de enseñanza de la lectura	31
1.1. Resumen de la literatura científica sobre la enseñanza de la lectura y sobre el modo de abordar las dificultades en lectura	31
1.2. Currículos y directrices oficiales sobre lectura	41
1.3. Apoyos para los lectores con dificultades - Conclusiones de los estudios internacionales	66
1.4. Políticas y programas nacionales para abordar las dificultades en lectura	73
Conclusiones	80
Capítulo 2: Conocimientos y destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura	83
2.1. Resumen de la literatura científica sobre la formación inicial y la actualización de los profesores de lectura	83
2.2. La formación de los profesores de lectura -Conclusiones de los estudios internacionales	88
2.3. Políticas nacionales sobre formación del profesorado	97
Conclusiones	111
Capítulo 3: El fomento de la lectura fuera de la escuela	113
3.1. Resumen de la literatura científica sobre los factores externos a la escuela que influyen en el rendimiento en lectura	113
3.2. Lectura en el hogar, hábitos de lectura y rendimiento- Conclusiones de los estudios internacionales de evaluación	116
3.3. Políticas nacionales de fomento de la lectura	121
3.4. Principales programas de fomento de la lectura en la sociedad	125
Conclusiones	129
Conclusiones generales	131
Referencias bibliográficas	137
Glosario	149
Índice de gráficos	151

Anexos

153

Apéndice al epígrafe 1.3 / Tabla 1: Porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos profesores, cuando los alumnos comienzan a experimentar retraso en lectura, deciden: “esperar”, “mandarles deberes extra” y proporcionar “apoyo dentro del aula”, 2006	153
Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 1: Correlaciones significativas entre el índice “enseñanza de la lectura” y otras variables, en los países de la EU-27 que participaron en el estudio, 2006	154
Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 2: Correlaciones significativas entre el índice “enseñanza de la lectura” y otras variables, por sistema educativo, 2006	155
Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 3: Percepción del impacto de la asistencia a actividades de formación permanente, por tipo, entre los docentes que enseñan lectura, escritura y literatura en el nivel CINE 2, por sistema educativo, 2008	156
Apéndice al epígrafe 1.4 / Iniciativas para abordar las dificultades en lectura: ejemplos de buenas prácticas proporcionadas por expertos de los distintos países, 2009/10	157
Apéndice al epígrafe 3.4 / Principales programas de fomento de la lectura en la sociedad, según información aportada por expertos nacionales, 2009/10	166
Apéndice al epígrafe 1.2 / Listado de documentos utilizados en el análisis comparativo de los currículos y directrices oficiales de alfabetización lectora	190

Agradecimientos

203

INTRODUCCIÓN GENERAL

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

Para que un joven sea capaz de alcanzar sus metas personales en la vida adulta es imprescindible que haya adquirido unas competencias lectoras sólidas. El éxito en la adquisición de las destrezas lectoras durante la infancia y la adolescencia es, por lo tanto, fundamental. Además, una buena competencia lectora es la base de una adecuada trayectoria educativa; sin ella es imposible el éxito escolar. La competencia lectora es, no sólo una de las principales metas de la escolaridad, sino también uno de los principales vehículos del aprendizaje. Y es también, por lo tanto, una herramienta fundamental para ejercer el derecho a la educación, consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos (artículo 26).

A la luz de los resultados obtenidos por los países europeos en las pruebas internacionales de evaluación de la lectura durante la pasada década, el Consejo acordó como objetivo reducir el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en lectura a menos del 15% en 2020 ⁽⁶⁾. Este estudio de Eurydice se puso en marcha en el contexto de dicho objetivo y su finalidad es identificar algunos de los factores esenciales que influyen en la adquisición de las competencias lectoras y comprobar dónde existen políticas nacionales relacionadas con dichos factores. Asimismo, se propone identificar tanto las buenas prácticas como las acciones que se están llevando a cabo en los distintos países para mejorar sus resultados en lectura.

Ámbito

En este estudio, la competencia lectora se define como la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio. Este concepto va, pues, más allá de los componentes cognitivos de la lectura (es decir, la decodificación de palabras y la comprensión de textos) y alcanza otros aspectos como la motivación y el interés por los textos escritos. Esta definición está en línea con la de Pierre (1992), que describe la alfabetización lectora como “la relación que se establece con la palabra escrita”. El término “alfabetización lectora” conlleva la distinción entre “ser capaz de leer” y “ser lector”. En el contexto escolar, se consideran alumnos competentes en lectura aquéllos que han aprendido a leer y son capaces de “leer para aprender”. Desde la perspectiva docente, capacitar a los alumnos para llegar a ser competentes en lectura implica diferentes procesos y actividades que tienen lugar en las distintas etapas del desarrollo; incluye tanto enseñar a los alumnos a leer como mejorar sus habilidades lectoras.

Este estudio abarca las diferentes fases de la enseñanza de la lectura, desde los primeros pasos hasta la fase en el que los alumnos utilizan sus capacidades lectoras para aprender otras destrezas. En el contexto escolar, este proceso comienza con la enseñanza de la lectura en la educación infantil (CINE 0) y continúa hasta el final de la secundaria inferior (CINE 2), cuando los alumnos tienen entre 14 y 16 años en la mayoría de los países. Para entonces, se supone que las habilidades lectoras están ya firmemente asentadas.

(6) Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). OJ C 119, 28.5.2009.

Este estudio se basa principalmente en investigaciones académicas, que han avanzado mucho en las últimas décadas, sobre los elementos clave que contribuyen al éxito en la enseñanza de la lectura. Son muchos los factores que intervienen en que un niño llegue a ser un lector competente. Los más importantes se han organizado en este estudio en tres ámbitos clave relacionados entre sí:

- Enfoques sobre la enseñanza de la lectura (incluyendo las medidas para abordar las dificultades con la lectura);
- Conocimientos y destrezas que necesitan los profesores para enseñar a leer;
- Fomento de la lectura fuera de la escuela.

La lectura de material en formato electrónico juega un papel cada vez más importante en el mundo de hoy y es un tema que afecta a los tres ámbitos mencionados arriba. Internet y las demás tecnologías de la información (mensajes instantáneos, blogs, podcast, correo electrónico, etc.) han ampliado el ámbito de la alfabetización lectora. La lectura de textos electrónicos exige que el estudiante ponga en juego mayor variedad de destrezas de las que necesita para leer textos escritos convencionales (Coiro and Dobler, 2007). Se ha sugerido que las habilidades clave son aún más necesarias cuando los niños se enfrentan a textos en internet (Leu, 2002).

La evaluación de las destrezas lectoras es también un elemento clave en la enseñanza de la lectura, ya que permite a los profesores determinar los aspectos en los que deben hacer mayor hincapié para ayudar a los alumnos a mejorar como lectores. Este aspecto se ha analizado en relación con los dos primeros ámbitos clave (enfoques metodológicos y conocimientos y destrezas de los profesores).

Muchos niños europeos reciben la enseñanza en una lengua distinta de su lengua materna. Sin embargo, la competencia en la lengua de enseñanza es una condición fundamental para el éxito escolar (European Commission, 2008b). Numerosos estudios han demostrado que los alumnos inmigrantes tienen peores resultados en lectura que los alumnos nativos del país, por lo tanto, es esencial identificar cuál es el mejor método para enseñar las destrezas lectoras a los alumnos cuya lengua materna no es la lengua de enseñanza. Sin embargo, dado que las circunstancias en torno a esta cuestión varían mucho de un país europeo a otro, e incluso dentro de un mismo país ⁽⁷⁾, se ha decidido no abordar este aspecto como uno de los temas principales de este estudio. Todas las cuestiones relacionadas con aprender a leer en una segunda o tercera lengua se tratan haciendo referencia únicamente a los países en los que este aspecto tiene un especial interés.

Esta revisión de los factores más importantes que influyen en la adquisición de las destrezas lectoras solamente aborda muy por encima las características estructurales de los sistemas educativos, tales como la repetición de curso y las políticas de diversificación de los alumnos en distintos itinerarios educativos (European Commission, 2008d) o las tasas de participación en educación infantil ⁽⁸⁾. La influencia de los factores estructurales solo se menciona brevemente cuando se analizan los principales resultados de los estudios internacionales sobre rendimiento escolar.

Por último, hay que indicar que quedan fuera del ámbito de este estudio los aspectos específicos de la enseñanza de la lectura dirigidos a apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje que requieren una oferta educativa especial.

El presente estudio toma como referencia el curso escolar 2009/10 y abarca todos los países de la Red Eurydice.

Solo se han tenido en cuenta los centros públicos, excepto en el caso de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde también se han incluido los centros privados subvencionados, ya que en estos países el sector privado escolariza a la mayoría del alumnado y los centros no cobran a las familias tasas de

(7) Ver por ejemplo la desigual distribución entre los centros de los alumnos de 15 años que hablan en sus casas una lengua distinta de la lengua de enseñanza (EACEA/Eurydice, 2008).

(8) Para más información sobre estos temas, ver EACEA/Eurydice (2009b) y EACEA/Eurydice (2011).

matrícula. Por su parte, en Irlanda, la mayoría de los centros tiene la consideración legal de privados aunque, de hecho, están subvencionados por el Estado. En los Países Bajos, la Constitución establece la misma financiación y el mismo trato para la educación pública que para la privada.

Estructura

Este estudio analiza cada aspecto clave a la luz de los resultados de las investigaciones académicas, del análisis de los datos de las encuestas internacionales y de las políticas y programas nacionales.

En primer lugar, destaca las principales conclusiones de las evaluaciones internacionales del rendimiento en lectura. Además de estudiar las principales tendencias que se dan en los países europeos, este breve resumen también describe el marco conceptual de dichas evaluaciones, sus objetivos principales y las poblaciones objeto del estudio. Igualmente, se analizan algunas de las limitaciones que tiene el uso e interpretación de sus resultados.

En el capítulo 1 se analizan de forma exhaustiva los procesos y prácticas relacionados con la enseñanza de la lectura.

El epígrafe 1.1 ofrece un resumen de las investigaciones existentes sobre las metodologías didácticas más efectivas en las distintas etapas del desarrollo de la lectura y los diferentes elementos que entran en juego en su enseñanza. También se describen los resultados de la investigación sobre conceptos pedagógicos o programas de enseñanza específicos que aumentan la comprensión lectora. Por otra parte, se subraya la importancia de las evaluaciones formativas y de diagnóstico para apoyar el desarrollo de las destrezas lectoras del alumnado. Finalmente, se presta particular atención a los métodos de enseñanza y a las intervenciones dirigidas a los alumnos con dificultades en lectura.

El epígrafe 1.2 analiza si los currículos y las directrices nacionales o de carácter central tienen en cuenta los resultados de las investigaciones internacionales recientes relacionadas con las fases principales del desarrollo de la lectura y con las prácticas de enseñanza más efectivas. Subraya las principales similitudes y diferencias entre las políticas de los distintos países en relación con la enseñanza de la lectura e, igualmente, describe los antecedentes y el contexto de los currículos de los países europeos y presenta las recientes reformas de los currículos de lectura.

El epígrafe 1.3 se centra en los alumnos con dificultades en lectura y las principales propuestas para mejorar su competencia lectora. El análisis se basa fundamentalmente en los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2006. Presenta el porcentaje de alumnos con un bajo rendimiento en lectura en cuarto curso de educación primaria en los distintos países europeos y describe sus principales características. A continuación examina las medidas de apoyo que, según los profesores, existen para estos alumnos y la disponibilidad de personal de apoyo para estos casos. Basándose en estos datos, el epígrafe 1.3 identifica los principales modelos y enfoques que los sistemas educativos europeos han puesto en marcha para afrontar las dificultades en lectura.

El epígrafe 1.4 comienza con un análisis de las políticas y las prácticas nacionales relacionadas con el personal de apoyo que ayuda al profesorado en su trabajo con los alumnos que presentan dificultades lectoras. Se mencionan los países donde los profesores pueden contar con el apoyo de personal especializado cuando tienen alumnos con dificultades en lectura y, finalmente, se revisan iniciativas exitosas concretas emprendidas por los sistemas educativos para apoyar a los alumnos con dificultades en lectura, como por ejemplo las medidas de recuperación o el uso de materiales de enseñanza adaptados.

El capítulo 2 trata sobre los conocimientos y destrezas que se necesitan para enseñar a leer y sobre el modo en que se forma al profesorado para desempeñar esta tarea.

El epígrafe 2.1 ofrece un resumen de la literatura científica en el que se destacan los factores más importantes que influyen en la formación de profesores de lectura eficaces, y las principales características de una buena formación permanente del profesorado en este ámbito. Se analiza también la

relación que algunos estudios han encontrado entre la formación de los profesores y el rendimiento de los alumnos en lectura, y se exploran las competencias que necesitan los profesores para dar clases eficaces de lectura.

El epígrafe 2.2 trata sobre la formación inicial y permanente de los profesores de lectura a partir de datos de PIRLS 2006 y de la Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2008 de la OCDE. Comienza con una breve descripción del nivel general de formación de los profesores que enseñan lectura en cuarto curso. Posteriormente, destaca la relación entre las prácticas eficaces de enseñanza de la lectura, los sistemas de formación permanente y el contenido de la formación inicial del profesorado. El resto del epígrafe hace una descripción de la formación permanente de los profesores de lectura en términos de índices de generales de participación, número medio de días dedicados a la formación, tipo de actividades realizadas e impacto que los profesores perciben que ha tenido dicha formación.

El epígrafe 2.3 describe las políticas actuales de los países europeos dirigidas a mejorar las competencias de los profesores de lectura de educación primaria y secundaria inferior. Trata también el contenido de la formación inicial del profesorado, la evaluación de la competencia lectora de los futuros profesores y otras cualificaciones adicionales específicas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Finalmente, detalla una amplia gama de programas de formación permanente sobre enseñanza de la lectura en Europa.

El capítulo 3 amplía la perspectiva del estudio dirigiendo la mirada fuera del contexto educativo hacia el análisis de los sistemas de fomento de la lectura en la sociedad. El epígrafe 3.1 contiene un resumen de los factores externos a la escuela que, según la literatura académica, influyen en el rendimiento en lectura. Examina, en particular, dos de los factores más importantes: el tiempo libre dedicado a la lectura y el contexto familiar. En el epígrafe 3.2 se presentan las conclusiones a las que han llegado los principales estudios internacionales sobre la relación existente entre el gusto por la lectura y el ambiente educativo familiar y el rendimiento escolar en lectura. El epígrafe 3.3 intenta describir las estructuras de apoyo a la lectura que existen en los países europeos a escala nacional. Esboza las estrategias nacionales actuales para la promoción de la lectura y explora las diferentes infraestructuras de apoyo a la lectura con que cuentan los países. El epígrafe 3.4 aporta ejemplos de programas a gran escala subvencionados por los Estados para la promoción de la lectura en la sociedad.

En el anexo se pueden encontrar descripciones más extensas sobre de las principales características tanto de los programas puestos en marcha por los países para abordar las dificultades en lectura como de los programas de fomento de la lectura en la sociedad.

Metodología

Para definir el alcance de este estudio, se creó un grupo de trabajo formado por las Unidades Nacionales de la Red Eurydice. Además, se contó con expertos del mundo académicos en el campo de la alfabetización lectora, que impartieron dos seminarios internos y revisaron la investigación existente sobre el tema en los que se basan, en parte, los tres resúmenes de la literatura científica que incluye este estudio.

Para la elaboración del estudio se utilizaron distintas fuentes de datos. Por una parte, el análisis comparativo de las políticas nacionales está basado en la información proporcionada por las Unidades Nacionales Eurydice, que incluye las respuestas a tres cuestionarios elaborados por la Unidad de Eurydice en la Agencia Educativa en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) en estrecha colaboración con la Red Eurydice. Cada uno de los cuestionarios correspondía a uno de los tres grandes temas que trata este estudio (Ver el epígrafe “Ámbito” más arriba).

En segundo lugar, se llevó a cabo un minucioso análisis de los documentos normativos a escala nacional sobre la enseñanza de la lectura suministrados por las Unidades Nacionales de Eurydice, uti-

lizando una matriz con nueve elementos clave diseñada por un investigador especializado en enseñanza de la lectura, que está disponible en la página web de Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Varios expertos en educación analizaron los documentos normativos basándose en dicha matriz y la Unidad Eurydice de la EACEA realizó el análisis comparativo.

En tercer lugar, el estudio completa la información de carácter político con un análisis secundario de las encuestas internacionales relacionadas con el tema (PIRLS, PISA y TALIS).

El presente informe ha sido redactado por la Unidad Eurydice en la EACEA y revisado por todas las Unidades Nacionales que participan en el estudio ⁽⁹⁾. Al final del documento se menciona a todas las personas que han contribuido al mismo.

(9) Luxemburgo no ha revisado el epígrafe 1.2. Faltan los datos procedentes de Eurydice sobre Luxemburgo.

RESUMEN EJECUTIVO

Conclusiones de las evaluaciones internacionales

- La puntuación media del alumnado de 15 años de la UE en lectura, y la proporción de lectores con dificultades de ese mismo grupo, se ha mantenido estable en las evaluaciones PISA llevadas a cabo entre 2000 y 2009. El rango de los resultados en lectura (la diferencia entre las puntuaciones más altas y las más bajas) disminuyó levemente, lo cual indica un aumento de la equidad de los resultados educativos.
- En 2009, aproximadamente uno de cada cinco alumnos de 15 años de los 27 países de la UE tenía dificultades para utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje. Sólo en Bélgica (Comunidad flamenca), Dinamarca, Estonia, Polonia, Finlandia y Noruega el número de alumnos con bajo rendimiento era igual o inferior al 15% (objetivo europeo para 2020). La proporción de alumnos con dificultades era particularmente alto en Bulgaria y Rumanía (cerca del 40%).
- Los factores más importantes que influyen en el rendimiento del alumnado en lectura son el sexo y el nivel cultural de la familia. Las chicas, en general, tienen mejor rendimiento que los chicos en lectura, y la brecha de género se amplía con la edad. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones internacionales sugieren que el interés por la lectura puede llegar a equilibrar las diferencias entre chicos y chicas o entre estudiantes con diferentes orígenes sociales.

Currículo para la enseñanza de la lectura

- Los currículos y las directrices oficiales emitidos por las autoridades educativas son muy diferentes en términos de extensión y formato. Sin embargo, su contenido refleja en gran medida las conclusiones de las investigaciones recientes sobre los métodos más efectivos para enseñar las habilidades lectoras.
- Es necesario que las bases para el aprendizaje de la lectura queden firmemente asentadas a una edad temprana y, de hecho, los currículos nacionales de la educación infantil de todos los países incluyen directrices sobre el desarrollo de las destrezas iniciales relacionadas con la lectura.
- La comprensión lectora de los alumnos se puede mejorar enseñándoles a utilizar estrategias cognitivas específicas para extraer y crear significado a partir de los textos escritos. Varía el énfasis que ponen en los distintos currículos oficiales en las estrategias para mejorar la comprensión lectora y este, en algunos países, es menor en la secundaria inferior que en la primaria.
- La cuestión del interés por la lectura se trata también de diferentes maneras en los currículos oficiales. Siempre se recomienda a los profesores que no se centren únicamente en textos literarios, sino que animen a los alumnos a leer una amplia variedad de materiales. Según los resultados de la investigación, el aprendizaje colaborativo basado en textos es una manera eficaz de mejorar la motivación de los alumnos hacia la lectura. En 26 países/regiones, el currículo oficial contiene directrices sobre el uso de este tipo de aprendizaje en la educación primaria y en 18 en la secundaria inferior.
- En los últimos años, las reformas relacionadas específicamente con la enseñanza de la lectura se han centrado, sobre todo, en el desarrollo de las destrezas lectoras a través de todo el currículo y en las habilidades iniciales relacionadas con la lectura en la educación infantil. Algunos países han aumentado el tiempo dedicado a la enseñanza de la lectura.

- Las investigaciones sugieren que la evaluación por parte de los docentes juega un papel importante en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, aunque las directrices oficiales indican a los profesores los objetivos de aprendizaje en función de los cuales deben planificar su trabajo, muy pocas incluyen instrumentos (por ejemplo escalas de evaluación) con los que realizar el seguimiento del progreso de los alumnos y calificar su rendimiento en relación con los objetivos prescritos.

Alumnado con dificultades en lectura

- Los currículos dedican poca atención a las estrategias y prácticas de éxito existentes para abordar las dificultades en lectura. Normalmente, la decisión de cuándo y cómo ayudar a los alumnos con dificultades en lectura depende del profesor.
- La enseñanza intensiva, individual o en pequeño grupo por parte de profesorado especializado es primordial a la hora de abordar las dificultades en lectura. Actualmente, sólo existen especialistas en lectura para apoyar al profesor en el aula en Irlanda, Malta, el Reino Unido y en los cinco países nórdicos.
- El apoyo dentro del aula es muy importante. Sin embargo, según los datos de PIRLS 2006, solo el 44% de los alumnos de la UE tiene la posibilidad de contar con personal de apoyo (especialistas en lectura, profesores de apoyo u otros) que trabaje conjuntamente con el profesor del aula.
- En varios países, los logopedas o los psicólogos (escolares) proporcionan orientación y apoyo a los alumnos con dificultades lectoras, normalmente fuera de la clase y del centro escolar.
- En la mayoría de los países europeos existen iniciativas de éxito a escala nacional para ayudar al alumnado con dificultades lectoras de los centros de primaria y secundaria. Estas iniciativas consisten, principalmente, en: actividades de recuperación, identificación temprana de las dificultades, material didáctico adaptado o formación para los docentes.
- Los trámites administrativos para solicitar y obtener apoyo adicional suelen ser largos, por lo cual es habitual que los alumnos no lo reciban de forma inmediata. Esto hace que puedan quedarse atrás, no sólo en lectura, sino también en otras asignaturas para las cuales la lectura es un requisito previo fundamental.

Conocimientos y destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura

- Una formación inicial que proporcione una base sólida en conocimientos teóricos y en investigación es crucial para poder desempeñar con excelencia la enseñanza de la lectura. Lo ideal sería, además, que ésta quedase reforzada a posteriori con una formación permanente diseñada a largo plazo que ofreciera al docente la posibilidad de reflexionar sobre su propio trabajo desde una perspectiva de investigación.
- Otros elementos importantes que deberían formar parte de los programas de formación inicial de los futuros profesores de lectura son: una amplia gama de estrategias de enseñanza y de técnicas de evaluación adecuadas, la capacidad de utilizar diferentes materiales de enseñanza, y un tratamiento equilibrado y consistente de los conocimientos teóricos y la experiencia práctica.
- Los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de 2006 sugieren que existe relación entre el énfasis que se pone en cómo enseñar la lectura durante la formación inicial del profesorado y la eficacia de los futuros docentes en este ámbito, así como la mayor implicación y compromiso de éstos con la formación permanente.
- En 18 países existen directrices oficiales que indican cómo se debe formar a los futuros do-

centes para enseñar la lectura. Además, en algunos de ellos existen normas relacionadas con aspectos específicos de la enseñanza de la lectura (evaluación, estrategias para combatir de las dificultades lectoras, lectura a través de nuevos soportes).

- De acuerdo con los datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), el tipo de formación permanente que más comúnmente realizan los profesores de lectura, escritura y literatura son talleres o conferencias puntuales y de corta duración. Son mucho menos frecuentes, en cambio, otros formatos de formación permanente más modernos y con mayor eficacia a largo plazo, como por ejemplo el trabajo en red o la realización de investigaciones.

La promoción de la lectura en la sociedad

- Puesto que para convertirse en un buen lector es fundamental realizar actividades relacionadas con la lectura fuera del entorno formal de aprendizaje, la mayoría de los países europeos han creado organismos nacionales que se encargan de coordinar y financiar actividades de promoción de la lectura en la sociedad. También se han puesto en marcha estrategias específicas para el fomento de la lectura.
- La mayoría de los países cuentan con planes de fomento de la lectura a gran escala financiados por los Estados, consistentes en actividades relacionadas con la lectura dirigidas a toda la población o, más en particular, a los niños o los jóvenes. Sin embargo, en muy pocos casos los planes de fomento de la lectura incluyen las actividades dirigidas especialmente a las personas con bajo nivel lector, por ejemplo niños y adultos de contextos desfavorecidos.
- Muchos programas de alfabetización para familias existentes en los países europeos ofrecen asesoramiento y formación a los padres para que lean en voz alta a sus hijos. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que esto no es suficiente, y que, para ser eficaces, los programas de alfabetización lectora deben ayudar a los padres a enseñar a sus hijos habilidades lectoras concretas.

EL RENDIMIENTO EN LECTURA: CONCLUSIONES DE LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

El rendimiento del alumnado es un indicador fundamental de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. Otro indicador importante es el rango de los niveles de rendimiento, es decir, la brecha existente entre los alumnos con mejores y con peores resultados, que da una idea del grado de equidad de los resultados educativos. En algunos casos, los países, respondiendo a sus objetivos específicos, realizan un seguimiento de estos indicadores a través de diferentes pruebas nacionales. Para realizar comparaciones válidas entre los diferentes sistemas educativos se utilizan los resultados de las encuestas internacionales de evaluación del rendimiento a gran escala. Estas comparaciones de unos países con otros ayudan a destacar las características específicas de cada sistema educativo, sus puntos fuertes y débiles y los retos a los que se enfrentan. Además, las investigaciones transnacionales pueden contribuir a explicar las diferencias que se manifiesten entre los países y dentro de cada país, así como a identificar los problemas específicos existentes en los sistemas educativos.

Los estudios internacionales de evaluación del alumnado se llevan a cabo partiendo de un marco conceptual y metodológico consensuado previamente con el objetivo de que permita proporcionar unos indicadores que sirvan para orientar las políticas educativas. El indicador que más atrae la atención pública es el que ofrece las puntuaciones medias de los países. Desde los años 60, la posición relativa de un país en relación con los demás se ha convertido en un dato que ejerce una gran influencia sobre las políticas educativas de los países y genera presión por copiar prácticas educativas de los países con mejores resultados (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). Este epígrafe presenta las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de los países europeos en las pruebas de rendimiento en lectura de los principales estudios internacionales. También se ofrecen datos de la proporción de alumnos de cada país europeo que carece de las destrezas básicas en lectura, ya que los países miembros de la Unión Europea han adquirido el compromiso de reducir la proporción de alumnos con bajo rendimiento. Igualmente, se proporciona información básica sobre la metodología utilizada en los estudios internacionales sobre el rendimiento en lectura.

Los indicadores de los estudios internacionales deben utilizarse con cautela, ya que existen muchas diferencias importantes entre los países que influyen en el rendimiento escolar, pero que no tienen relación alguna con las políticas educativas. A los indicadores a escala nacional se les ha criticado por presentar información demasiado simplificada del rendimiento de todo un sistema educativo (Baker and LeTendre, 2005). Al interpretar los resultados, es importante tener en cuenta que los estudios comparados a gran escala se enfrentan a importantes desafíos metodológicos: las traducciones pueden generar diferentes significados; la percepción de algunas de las preguntas puede estar influida por prejuicios culturales; la deseabilidad social y la motivación del alumno pueden variar de unos contextos culturales a otros; incluso la agenda política de las organizaciones que llevan a cabo las evaluaciones internacionales puede influir en el contenido de las pruebas (Hopmann, Brinek and Retzl, 2007; Goldstein, 2008). Sin embargo, para minimizar el impacto de estos problemas metodológicos sobre la comparabilidad de los resultados se aplican una serie de procedimientos de control de calidad.

Principales evaluaciones de la lectura

Actualmente, existen dos estudios internacionales a gran escala, PIRLS y PISA, que evalúan los niveles de alfabetización lectora en los diferentes países. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) de la IEA evalúa el rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso de los países participantes. En casi todos los sistemas educativos europeos, estos alumnos tienen 10 años, pero la edad media varía entre los 9,7 en Italia y los 11,4 años en Luxemburgo (Mullis et al. 2007, p. 31). Los datos de PIRLS se recogen cada cinco años. Se han realizado aplicaciones en 2001 y en 2006, y la próxima tiene lugar en 2011 ⁽¹⁰⁾.

(10) Para acceder a las descripciones sobre la elaboración de instrumentos, procedimientos de recogida de datos y métodos de análisis utilizados en PIRLS 2001, véase Martin, Mullis y Kennedy (2003); para PIRLS 2006, véase Martin, Mullis y Kennedy (2006).

El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE mide los conocimientos y competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes de 15 años, edad a la que en la mayoría de los países se está finalizando la educación obligatoria. Aunque siempre se evalúa el rendimiento de los alumnos en las tres áreas mencionadas, cada evaluación de PISA se centra más especialmente en una de ellas. La lectura fue el objetivo principal en los años 2000 y 2009, las matemáticas en 2003 y las ciencias en 2006 ⁽¹¹⁾.

En PIRLS, el muestro se basa en el curso en que están escolarizados los alumnos, mientras que en PISA el muestreo está basado en la edad. Todos los alumnos evaluados en PIRLS han estado escolarizados un número similar de años (todos están realizando el cuarto curso de primaria), pero la edad varía de unos países a otros en función de la edad a la que comienza la escolaridad y las prácticas relativas a la repetición de curso en cada uno (más información en EACEA/Eurydice, 2011). En PISA, en cambio, todos los alumnos evaluados tienen 15 años, pero el número de cursos que han superado puede variar, especialmente en aquellos países donde se puede repetir curso. Puesto que en PIRLS se muestrean clases completas dentro de los centros, se recoge información sobre las metodologías didácticas utilizadas en la clase (a través de un cuestionario del profesor). Tanto PIRLS como PISA recogen una gran cantidad de información sobre la exposición de los alumnos a diferentes tipos de letra, sus actitudes hacia la lectura y sus hábitos lectores, así como sobre las características de los centros educativos.

Los dos estudios hacen hincapié en la existencia de diferentes etapas en el proceso de adquisición de la lectura. El estudio PIRLS se dirige a niños de primaria y evalúa las destrezas lectoras que se necesitan para hacer la transición hacia “leer para aprender” (Mullis et al., 2006). PISA, por su parte, pretende evaluar si los estudiantes poseen los conocimientos y destrezas necesarias para la vida adulta. Se centra en las destrezas lectoras de los alumnos en el momento en el que hacen la transición de la escuela al mundo laboral o a los estudios postobligatorios y analiza el nivel de lectura como un indicador de la preparación para la vida civil y laboral (OECD, 2009b). Sin embargo, ambos estudios están basados en un concepto de la lectura amplio, es decir, en la “competencia lectora” más que simplemente en la “lectura”. Este concepto no solo incluye los procesos y las destrezas de la comprensión lectora, sino también los usos y actitudes hacia la lectura que caracterizan al lector competente. Los informes PIRLS y PISA consideran la lectura como un proceso constructivo e interactivo y resaltan la importancia de la capacidad que tienen los lectores de reflexionar sobre la lectura y utilizarla con diferentes propósitos (Mullis et al. 2006, p. 103).

PIRLS define la competencia lectora del alumnado de cuarto curso como:

La habilidad para comprender y utilizar aquellas formas de lenguaje escrito exigidas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores jóvenes pueden construir significados a partir de muy diferentes tipos de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores del centro y de fuera del centro, y por placer (Mullis et al. 2006, p. 3).

PISA define la competencia lectora de los estudiantes de 15 años como:

Comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar objetivos personales, para desarrollar el conocimiento y el potencial propios y para participar en la sociedad (OCDE 2009b, p. 14).

Los dos estudios se diferencian también por los países que han participado en cada uno. En la última aplicación de PISA (2009) participaron la mayoría de los países europeos, incluyendo todos los sistemas educativos de la Red Eurydice, con la excepción de Chipre y Malta. PISA 2000, centrado también en la lectura, no se llevó a cabo en estos países ni tampoco en Estonia, Eslovenia, Eslovaquia u Turquía. PIRLS 2006 se aplicó en 23 sistemas educativos de la Red Eurydice, mientras que PIRLS 2001 lo hizo sólo en 16. Para dar una visión más amplia, este capítulo comienza mostrando el rendimiento en lectura en PISA y a continuación analiza las principales conclusiones de PIRLS.

(11) Para información sobre las pruebas y el diseño muestral, las metodologías utilizadas para analizar los datos, las características técnicas del proyecto y los mecanismos de control de calidad de PISA 2000, véase Adams y Wu (2000). Para PISA 2003, véase OCDE (2005c), y para PISA 2006, véase OCDE (2009a).

El rendimiento en lectura según las conclusiones de PISA

Los resultados de PISA se dan utilizando escalas cuya puntuación media se ha establecido en 500 y su desviación típica en 100 para los estudiantes de todos los países de la OCDE que participan en este estudio ⁽¹²⁾. La escala de lectura de PISA se divide también en niveles de competencia, que diferencian y describen lo que se espera que normalmente un estudiante pueda realizar, asociando tareas a los distintos niveles de dificultad (OECD, 2009b).

El rendimiento medio es el indicador más utilizado para comparar el funcionamiento de los sistemas educativos en los informes internacionales. El rendimiento medio en lectura de los países de la EU-27 en 2009 fue de 490,5 ⁽¹³⁾ (ver Gráfico 1). Como en los ciclos anteriores, los resultados de Finlandia superaron a los de todos los demás países de la EU-27 ⁽¹⁴⁾. La media de Finlandia (536) superó en unos 45 puntos la media de la EU-27, y su desviación típica fue casi la mitad de la desviación típica internacional. Sin embargo, a nivel global, los estudiantes finlandeses tuvieron peores resultados que los estudiantes de la región del mundo con mejor rendimiento, China-Shanghai (556), y obtuvieron más o menos la misma puntuación que los estudiantes de Corea del Sur (539) y de China-Hong Kong (533).

En el otro extremo de la escala, los estudiantes de Bulgaria y Rumanía obtuvieron un resultado medio más bajo que sus homólogos de los otros países participantes de la EU-27, unos 60 puntos menos que la media de la EU-27. Estos países obtuvieron también los resultados más bajos en el año 2000 y sus puntuaciones medias fueron aproximadamente las mismas en 2009.

Solo un 11% de la variabilidad del rendimiento del alumnado se debe a las diferencias entre los países ⁽¹⁵⁾. El resto es debido a diferencias dentro de los propios países, es decir, entre programas educativos, entre centros escolares y entre estudiantes dentro de los mismos centros. La distribución relativa de los resultados dentro de un país, o la diferencia entre los alumnos con mejores y peores resultados, sirve como indicador del nivel de equidad de los resultados educativos. En el año 2009, la desviación típica de la EU-27 fue de 96,4 (ver Gráfico 1), lo que significa que aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes obtuvieron una puntuación de entre 394 y 587 puntos.

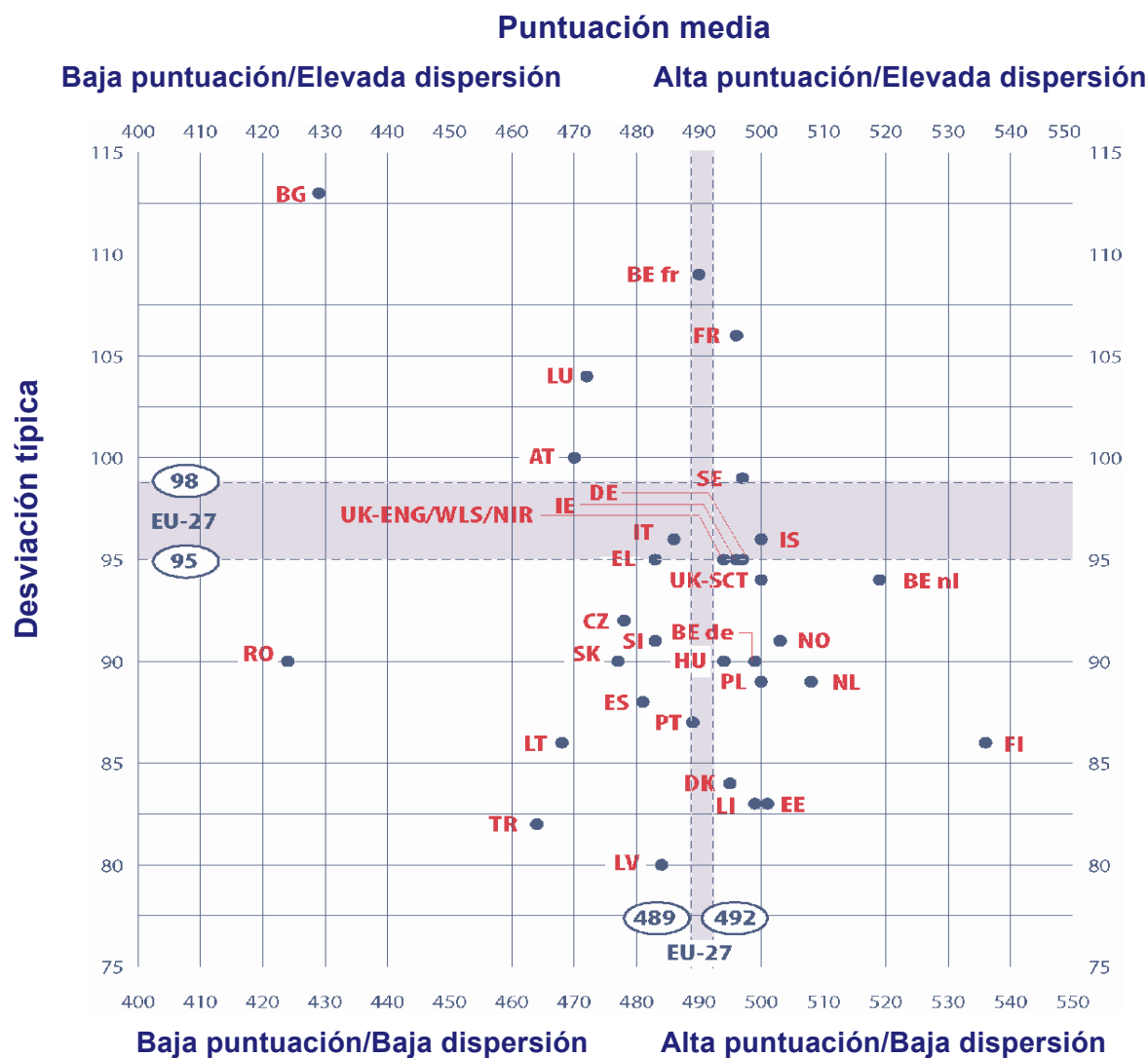
Países con unos resultados medios similares pueden, sin embargo, diferenciarse en el rango en que se sitúan las puntuaciones de sus estudiantes. Por lo tanto, es importante que se considere la posición media de un país en comparación con el resto conjuntamente con el rango de resultados de sus estudiantes. El Gráfico 1 unifica estos dos indicadores, mostrando en el eje de las X los resultados medios de los países (representación de la eficacia de los sistemas educativos), y en el eje de las Y la desviación típica (representación de la equidad de los sistemas educativos). En la tabla que aparece debajo del Gráfico 1 se señalan las diferencias que son estadísticamente significativas en relación con la media de la UE.

(12) Las medidas de las escalas se establecieron inicialmente en la evaluación PISA 2000. Cada nueva evaluación en lectura da los resultados utilizando la escala elaborada en PISA 2000, por lo tanto los resultados son directamente comparables. El valor 500, por ejemplo, tiene el mismo significado que en PISA 2000, es decir, que la puntuación media de los estudiantes que conformaron la muestra en los 27 países de la OCDE que participaron en PISA 2000. Por consiguiente, la media de la OCDE en cada nuevo ciclo de evaluaciones puede ser diferente de la del año 2000. Las diferencias en los ciclos siguientes pueden deberse a diferencias reales de rendimiento, a la inclusión de nuevos países de la OCDE en los estudios o una combinación de estos y otros factores.

(13) Esta es una estimación media que tiene en cuenta el tamaño absoluto de la población muestreada de los países de la EU-27 que participaron en PISA 2009. La puntuación media de la EU-27 se calculó de la misma manera que el total de la OCDE (a saber, la media de los países de la OCDE, teniendo en cuenta el tamaño absoluto de la muestra). La media de los EU-27 fue similar a la de la OCDE (491 puntos con un error estándar de 1,2).

(14) Esta y las posteriores comparaciones se basan en las pruebas de significación estadística realizadas con un nivel de confianza de $p < .05$, lo cual significa que la probabilidad de hacer afirmaciones erróneas es menor del 5%.

(15) Calculada utilizando un modelo multi-nivel de 3 niveles (país, centro y estudiante) de los países participantes de la UE-27.

Gráfico 1: Puntuación media y desviación típica en lectura de los estudiantes de 15 años, 2009

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Puntuación media 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Diferencia con 2000	-2.4	14.5	x	-13.7	-1.3	-13.4	-2	13.3	x	-31	9	-11.5	-9.1	-1.4	x	25.9	x	m
Desviación típica 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Diferencia con 2000	-4.5	-2.1	x	-2.7	11.6	-4	-14.5	-16.5	x	1.6	-2	2.8	13.8	4.5	x	-22.2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Puntuación media 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500		500	499	503	464
Diferencia con 2000	14.2	x	m	m	21.4	19.2	-3.5	x	x	-10.6	-18.9	m	m		-6.6	16.7	-2.1	x
Desviación típica 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94		96	83	91	82
Diferencia con 2000	-3.7	x	m	m	-10.6	-10.3	-12.1	x	x	-3	6.5	m	m		3.6	-13.3	-12.5	x

m No comparable

x Países que no participaron en el estudio

Fuente: Base de datos de la OCDE, PISA 2000 y 2009.

UK ⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR**Nota aclaratoria**

Las dos áreas sombreadas corresponden a las medias de EU-27. Se trata de indicadores de intervalos que incluyen el error típico. Para facilitar la lectura, las medias de los países se muestran en el gráfico como puntos, pero es importante que tener en cuenta que en realidad se trata de indicadores de intervalos. Los puntos que se sitúan en el área cercana a la media de la UE puede que no difieran significativamente de dicha media. Los valores con una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) de la media de la UE-27 (o de cero en el caso de las diferencias) aparecen en negrita en la tabla.

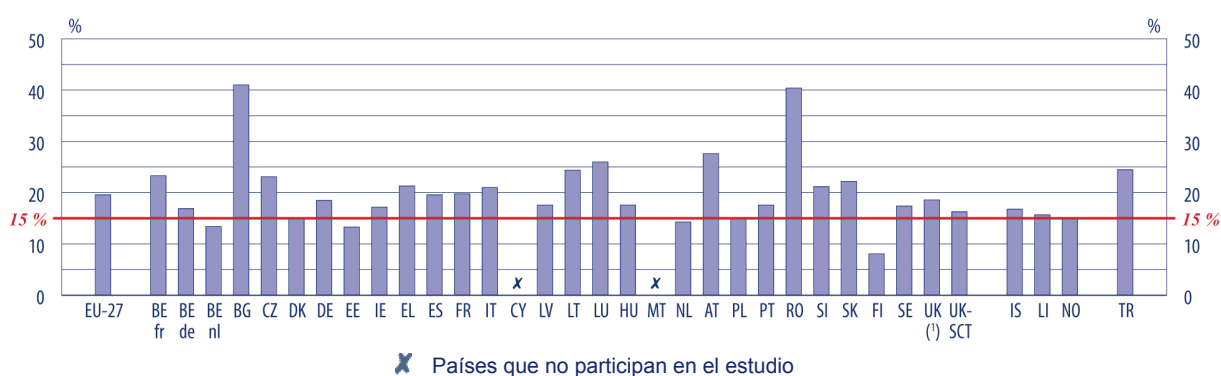
El apéndice con los errores típicos está disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Puede considerarse que aquellos países con una puntuación media significativamente más alta y una desviación típica más baja que la media de los EU-27, es decir, Bélgica (comunidad germanófona), Dinamarca, Estonia, Países Bajos, Polonia, Finlandia, Liechtenstein y Noruega, tienen unos resultados educativos tanto eficientes como equitativos (ver Gráfico 1, cuadrante derecho, abajo).

En Bélgica (comunidad francófona), Bulgaria, Francia y Luxemburgo, la diferencia entre los estudiantes con buenos y malos resultados fue particularmente marcada en el año 2009 (ver Gráfico 1, mitad superior). Los centros y los profesores de estos países se enfrentan a una realidad educativa en la que existe un amplio rango de aptitudes en los estudiantes. En estos casos, una estrategia para mejorar los resultados globales podría ser concentrarse en apoyar a los lectores con peores resultados para que superen sus dificultades en lectura (ver Secciones 1.3 y 1.4). Esto es especialmente importante en Bulgaria y Luxemburgo, los dos únicos países europeos que en el año 2009 tuvieron los dos tipos de problemas, tanto unas puntuaciones medias bajas como unas diferencias grandes entre los peores y mejores alumnos.

Por último, varios países europeos tienen una media en lectura más baja que la media europea, aunque la desviación típica del rendimiento del alumnado no es alta; la República Checa, España, Letonia, Lituania, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Turquía necesitan mejorar el rendimiento en lectura en los diferentes niveles de competencia para elevar su puntuación media.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura, 2009



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19.6	23.3	16.9	13.4	41	23.1	15.2	18.5	13.3	17.2	21.3	19.6	19.8	21	17.6	24.4	26
Δ	0.1	-4.9	x	1.7	0.7	5.6	-2.7	-4.2	x	6.2	-3.1	3.3	4.6	2.1	-12.5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
2009	17.6	14.3	27.6	15	17.6	40.4	21.2	22.2	8.1	17.4	18.6	16.3		16.8	15.7	15	24.5
Δ	-5.1	m	m	-8.2	-8.6	-0.9	x	x	1.2	4.9	m	m		2.3	-6.4	-2.5	x
Δ Diferencia con 2000						m No comparable			x Países que no participan en el estudio								

Δ Diferencia con 2000 m No comparable x Países que no participan en el estudio

Fuente: Base de datos de la OCDE, PISA 2000 y 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Alumnos con bajo rendimiento – estudiantes que no alcanzaron el Nivel 2 (< 407,5).

Los valores que son estadísticamente significativos ($p < .05$) distintos a cero aparecen en negrita.

El apéndice con los errores típicos está disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

La proporción de estudiantes que no ha adquirido las habilidades básicas en lectura es otro indicador importante de la calidad y la equidad educativa de los países. El Consejo de la Unión Europea considera lectores con bajo rendimiento a aquellos estudiantes que no alcanzan el nivel 2 en PISA. Según la OCDE (2001, p. 48), los estudiantes que alcanzan el nivel 1 (entre 335 y 407 puntos) solo son capaces de realizar las tareas más simples en relación con la lectura, como por ejemplo localizar información puntual, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión simple con sus

conocimientos sobre la vida cotidiana. Los estudiantes con resultados inferiores al Nivel 1 tienen serias dificultades a la hora utilizar sus habilidades lectoras como herramienta para avanzar y generalizar sus conocimientos y destrezas a otras áreas. Como muestra el Gráfico 2, la media de estudiantes con bajo rendimiento en lectura en la EU-27 en 2009 fue el 19,6%. Esto significa que, aproximadamente, uno de cada cinco estudiantes de 15 años de la EU-27 tenía dificultades para utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje. Como se ha indicado anteriormente (ver Introducción General), los Estados miembros de la UE han acordado el punto de referencia de reducir el número de alumnos de 15 años con insuficientes habilidades lectoras a menos del 15% en 2020 ⁽¹⁶⁾. Sólo un país europeo, concretamente Finlandia (8,1%) cumplía este objetivo en 2009 (su porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento en lectura era significativamente inferior al 15%). La proporción de alumnos con bajo rendimiento fue del 15% en Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Estonia, Polonia y Noruega; y la de estudiantes con carencias básicas en lectura fue especialmente alta en Bulgaria y en Rumanía – alrededor del 40% de los estudiantes de estos países no alcanzo el nivel de competencia 2. Estos dos países se caracterizan por tener un alumnado con un nivel de rendimiento medio muy bajo y procedentes de contextos extremadamente desfavorecidos (OCDE 2010c, p. 105).

Reducir el número de alumnos con bajo rendimiento y mejorar la eficacia del sistema educativo de un país no es un proceso fácil. A pesar del interés que se ha puesto desde el ámbito político en reducir la proporción de estudiantes con bajo rendimiento, la media europea y la proporción de estudiantes con habilidades lectoras insuficientes no mejoró en 2009 con respecto al año 2000 ⁽¹⁷⁾. Sin embargo, es esperanzador el hecho de que la desviación típica de los resultados de los estudiantes, es decir, la equidad de los sistemas educativos, haya disminuido de 100,9 en 2000 a 96,4 en 2009 (la diferencia -4,5 con un error típico de 0,9 es estadísticamente significativa) ⁽¹⁸⁾. En la mayoría de los países donde disminuyó la desviación típica, también lo hizo la proporción de estudiantes con bajo rendimiento. Estos resultados sugieren que la calidad y la equidad de los sistemas educativos correlacionan positivamente.

Aunque la media de la EU-27 y la proporción de estudiantes con bajo rendimiento se mantuvo bastante estable, algunos países experimentaron cambios importantes. Las medias de los resultados de Alemania, Letonia, Polonia, Portugal y Liechtenstein experimentaron cambios positivos, en el sentido de que aumentó la equidad y disminuyó la proporción de estudiantes con bajo rendimiento con respecto al año 2000. Gracias a estas mejoras, Alemania, Polonia y Liechtenstein actualmente tienen mejores resultados que la media de la EU-27. El descenso de los resultados medios en lectura fue notable en Irlanda (-31) y en Suecia (-19) aunque, a pesar de estos cambios, estos países están en la media o por encima de la media de los países europeos.

(16) Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ('ET 2020'). OJ C 119, 28.5.2009.

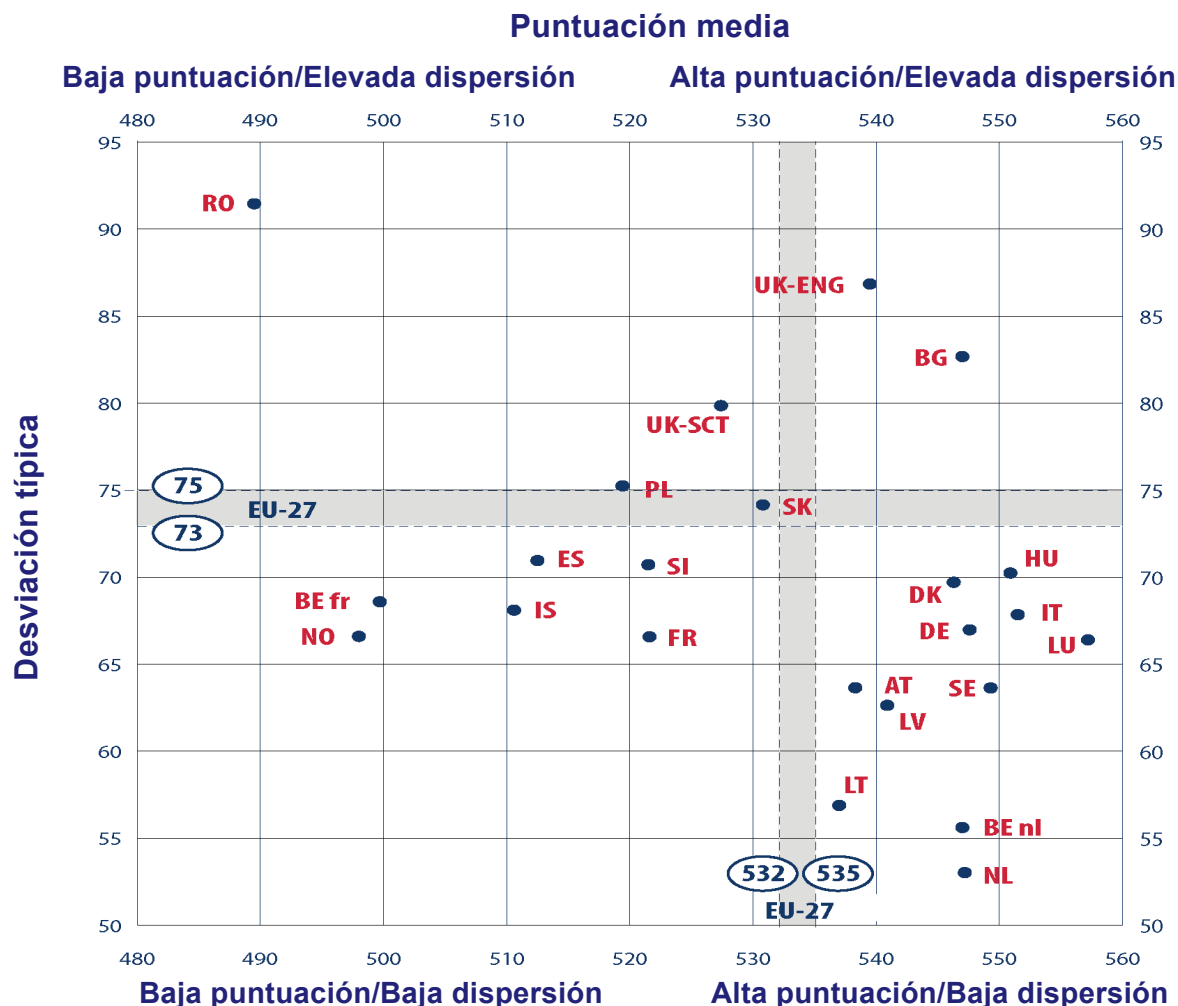
(17) Sin embargo, metodológicamente, es más adecuado comparar solo los países que participaron en PISA 2000 y los que tienen resultados comparables en ambas evaluaciones (esto excluiría Bélgica (comunidad germanófona), Estonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido). Comparando sólo a estos países, la diferencia entre los resultados medios no fue significativa (5,4 puntos, error típico de la diferencia 5,12). La proporción media de estudiantes con resultados inferiores al nivel de competencia 2 ha disminuido significativamente en 2009 en comparación con el año 2000 (diferencia de 1,9%, error típico de la diferencia 0,72). Para ver las razones metodológicas para ser excluido de las comparaciones ver OCDE (2010f, p.26).

(18) Esto es también así cuando se comparan solo los países que participaron en PISA 2000 y los que tienen resultados comparables en ambas evaluaciones. La desviación típica de los resultados en lectura de 2009 en esos países fue de 95,9 (error típico 0,79). La diferencia con el año 2000 fue significativa (-4,4 puntos, error típico 1,09).

El rendimiento en lectura según las conclusiones de PIRLS

Como muestra el Gráfico 3, los alumnos de cuarto curso de la EU-27 obtuvieron una puntuación media de 533,3 en el estudio PIRLS, que es más alta que la media internacional (establecida en 500) ⁽¹⁹⁾. Ningún país destacó claramente sobre los demás.

Gráfico 3: Puntuación media y desviación típica en lectura de los alumnos de cuarto curso, 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Puntuación media 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Diferencia con 2000	-2.4	14.5	x	-13.7	-1.3	-13.4	-2	13.3	x	-31	9	-11.5	-9.1	-1.4	x	25.9	x	m
Desviación típica 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Diferencia con 2000	-4.5	-2.1	x	-2.7	11.6	-4	-14.5	-16.5	x	1.6	-2	2.8	13.8	4.5	x	-22.2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (*)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Puntuación media 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500		500	499	503	464
Diferencia con 2000	14.2	x	m	m	21.4	19.2	-3.5	x	x	-10.6	-18.9	m	m		-6.6	16.7	-2.1	x
Desviación típica 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94		96	83	91	82
Diferencia con 2000	-3.7	x	m	m	-10.6	-10.3	-12.1	x	x	-3	6.5	m	m		3.6	-13.3	-12.5	x

x Países que no participan en el estudio

Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006.

UK (*): UK-WLS/NIR

(19) Las medias internacionales de PIRLS están basadas en todos los países participantes, incluidos los países con ingresos medios y en desarrollo de todo el mundo. Por tanto, no se pueden comparar directamente con las medias internacionales de PISA, basadas únicamente en los países de la OCDE.

Nota aclaratoria

Las dos áreas sombreadas corresponden a las medias de la EU-27. Se trata de indicadores de intervalos que incluyen el error típico. Para facilitar la lectura, las medias de los países se muestran en el gráfico como puntos, pero es importante que tener en cuenta que en realidad se trata de indicadores de intervalos. Los puntos que se sitúan en el área cercana a la media de la UE puede que no difieran significativamente de dicha media. Los valores con una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) de la media de la UE-27 aparecen en negrita en la tabla.

El apéndice con los errores típicos está disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Como se ha indicado anteriormente, es importante tener en cuenta tanto los resultados relativos de cada país, derivados de los resultados de sus estudiantes, como con la variabilidad del rendimiento, es decir, la eficacia de los sistemas educativos a la vez que su equidad. En el Gráfico 3 se presentan estos dos indicadores en comparación con la media de los países participantes de la EU-27. Existen dos áreas divisorias que separan las medias de los países EU-27 en estos indicadores (ver la nota aclaratoria del Gráfico 3). Se considera que los sistemas educativos los países con una puntuación media significativamente más alta y una desviación típica más baja que las medias europeas son muy eficaces y equitativos (ver Gráfico 3, cuarto inferior derecho). Estos países/regiones son Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Alemania, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Austria y Suecia.

Coincidiendo con las conclusiones de PISA, hay muy pocos sistemas educativos que tengan una variabilidad mayor en sus resultados en lectura que la media de los países participantes de la UE; estos países son Bulgaria, Rumanía y el Reino Unido (ver Gráfico 3, mitad superior). La puntuación media de Rumanía fue especialmente baja, con una proporción de lectores con problemas muy superior a la de otros sistemas educativos (ver Gráfico 4).

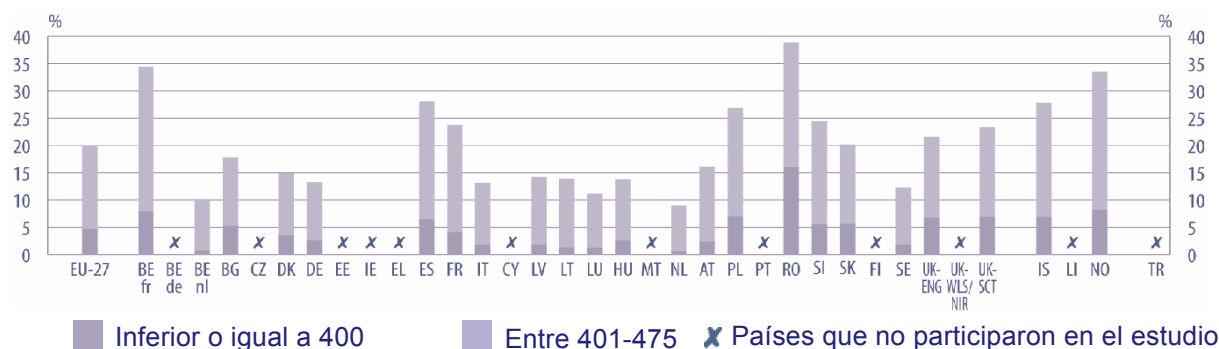
Por último, en Bélgica (comunidad francófona), Francia, Eslovenia, Islandia y Noruega, los resultados medios fueron inferiores a la media de la EU-27, pero su desviación típica tampoco fue alta. Esto indica que, en estos países, la mayoría de los estudiantes de cuarto curso tienen resultados bajos y bastante similares. Por lo tanto, los esfuerzos por mejorar los resultados deben dirigirse a una población escolar más amplia.

Al igual que PISA, PIRLS establece varios puntos en la escala de rendimiento que la dividen en diferentes niveles cualitativos llamados “puntos de referencia internacionales”. En PIRLS 2006, los alumnos que no alcanzaron el Punto de Referencia Internacional Intermedio (fijado en el punto 475 de la escala de rendimiento de PIRLS) se consideraron alumnos con fracaso en lectura. Esto incluía dos grupos de alumnos: los que alcanzaron la Referencia Internacional Inferior (400 puntos) y, por tanto, demostraron algunas destrezas lectoras básicas y los que no llegaron a este nivel (obtuvieron menos de 400 puntos), demostrando así no tener siquiera las destrezas lectoras mínimas. De acuerdo con la definición de PIRLS, los alumnos que alcanzan la Referencia Internacional Inferior son capaces de reconocer, localizar, y reproducir explícitamente detalles de textos informativos, especialmente si éstos se encuentran al principio del texto. También son capaces de realizar ejercicios que requieren hacer inferencias sencillas (Mullis et al. 2007, p. 78). Sin embargo, estos alumnos apenas pueden reconocer la trama literal de un texto, ni encontrar información que no aparezca explícitamente mencionada o señalada en el texto.

El Gráfico 4 muestra el porcentaje de alumnos de cuarto curso que sólo tienen habilidades lectoras básicas o inferiores a las básicas. Como media, en los sistemas educativos que participaron en el estudio, el 20% de los alumnos fue incapaz de reconocer la trama literal de un texto o de identificar información que no aparecía explícita. El número de lectores con dificultades fue de alrededor del 30% o más en Bélgica (comunidad francófona), Rumanía y Noruega. En el otro extremo de la escala se situaron Bélgica (comunidad francófona), Dinamarca, Alemania, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Austria y Suecia, con menos lectores con problemas que la media europea.

Como media en los países de la EU, los alumnos que no cuentan ni siquiera con las destrezas lectoras más básicas sumaban menos del 5%. El porcentaje más alto de lectores de bajo rendimiento (aquellos con puntuación inferior a la Referencia Internacional Inferior) se encontró en Rumanía, donde el 16% de alumnos fueron incapaces de reconocer, localizar y reproducir detalles explícitos en los textos. Esta proporción es significativamente más alta que la del resto de los sistemas educativos. En Bélgica (comunidad francófona), España, Polonia, el Reino Unido, Islandia y Noruega, la proporción de alumnos con serias dificultades en lectura fue también significativamente más alta que la media de la UE.

Gráfico 4: Porcentaje de alumnos de cuarto curso con dificultades en lectura, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota aclaratoria

Los valores con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en relación con la media de UE aparecen en negrita.

El apéndice con los errores típicos está disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

En muchos países, los resultados medios en lectura del alumnado de cuarto curso variaron significativamente entre 2001 y 2006 (Mullis et al. 2007, p. 44). Mejoraron considerablemente los resultados medios de Alemania, Italia y Eslovenia y, sin embargo, fueron significativamente más bajos en Francia, Letonia, Lituania, Rumania, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra). En algunos países, incluso se puede hacer un seguimiento de las tendencias desde fechas anteriores. En 1991, la IEA realizó un Estudio sobre la Lectura que se repitió en seis países europeos en 2001. De acuerdo con este estudio, entre 1991 y 2001 los resultados en lectura mejoraron significativamente en Grecia, Hungría, Eslovenia e Islandia, no hubo un cambio significativo en Italia, mientras que en Suecia hubo un descenso significativo de los resultados (Martin, Mullis, Gonzalez and Kennedy, 2003). De los países que participaron en todos los estudios de lectura de la IEA, solo Eslovenia y Suecia muestran una tendencia consistente. En el caso de Eslovenia, los resultados aumentaron considerablemente en cada ciclo, aunque todavía se encuentran por debajo de la media de la UE (un patrón que también han seguido los estudiantes eslovenos de 15 años en PISA). En Suecia, sin embargo, el resultado medio de los alumnos de cuarto curso ha ido disminuyendo significativamente en cada estudio de la IEA. Esta tendencia se refleja también en el informe PISA, en el que la media de los resultados en lectura de los alumnos suecos de 15 años también disminuyó significativamente entre el año 2000 y el 2009. A pesar de estas tendencias, Suecia sigue estando entre los países con mejores resultados en lectura por parte del alumnado de cuarto curso y sus estudiantes de 15 años tienen un rendimiento que se sitúa en torno a la media.

Principales factores asociados al rendimiento en lectura

Las principales evaluaciones internacionales del rendimiento escolar estudian los factores que influyen en los resultados en lectura a tres niveles: características de (1) cada estudiante y sus familias, (2) los docentes y los centros educativos, y (3) los sistemas educativos. Algunas características individuales de cada estudiante, como el ambiente familiar o el género, son independientes de los sistemas educativos, pero es importante conocer su efecto para programar y realizar intervenciones bien dirigidas. En cambio, otros factores como el interés por la lectura o la calidad de la formación del profesorado, sí son susceptibles de mejora.

Características de los estudiantes y contexto familiar

Las investigaciones demuestran que el entorno familiar tiene un impacto significativo en el rendimiento escolar (Breen and Jonsson, 2005). Según el informe PISA, el entorno familiar ejerce una importante influencia sobre el rendimiento del estudiante en lectura (OECD, 2004, 2010c). El estudio PIRLS también establece una fuerte relación entre el rendimiento en lectura del alumno y el nivel educativo y profesional de los padres (Mullis et al., 2007). La mayoría de los lectores con problemas tienen padres con un nivel educativo bajo y provienen de familias de entornos socioeconómicos desfavorecidos, que suelen carecer de recursos educativos, incluyendo libros. En la mayoría de los países, tener procedencia inmigrante puede tener efectos perjudiciales sobre el rendimiento en lectura, especialmente para aquellos alumnos que hablan en casa una lengua deferente de la de la escuela ⁽²⁰⁾. Sin embargo, el alcance de la influencia del entorno familiar varía en los diferentes países, lo cual sugiere que algunos sistemas educativos son capaces de minimizar la fuerte relación entre entorno familiar y rendimiento educativo (OECD, 2010c).

La lectura tiene una relación con el género mucho más fuerte que otras competencias que normalmente se evalúan, como las matemáticas o las ciencias (EACEA/Eurydice, 2010). En casi todos los países, tanto en PIRLS como en PISA, la media de las chicas supera a la de los chicos en lectura. Las chicas están más interesadas por la lectura que los chicos, y a éstos les atraen diferentes tipos de lectura que a las chicas. En general, las chicas prefieren leer textos narrativos y revistas, mientras que los chicos leen periódicos y comics más a menudo que ellas (OECD, 2002, 2010d).

La brecha de género es especialmente visible entre los alumnos con bajo rendimiento. El Gráfico 5 muestra las probabilidades relativas de tener dificultades en lectura, por género, según los datos de PIRLS y PISA. Según los resultados de PIRLS 2006, los chicos tenían mayor probabilidad de tener bajo rendimiento en lectura en la mayoría de los países. Como media de la UE, el 18% de las chicas y el 22% de los chicos tenían dificultades con la lectura. Sólo en España, Italia, Luxemburgo y Hungría no existieron diferencias de género a este respecto. En Letonia y en Lituania las diferencias de género fueron particularmente pronunciadas, el porcentaje de chicos con dificultades en lectura dobló al de chicas.

El informe PISA muestra mayores diferencias de género que PIRLS (ver Gráfico 5) (no obstante, esto puede deberse a la diferente definición de lectores con problemas que se utilizó en ambos estudios y las diferencias metodológicas entre ellos). A los 15 años, en todos los países europeos participantes, los chicos tenían el doble de riesgo que las chicas de tener dificultades en la lectura. Esto significa que, como media en Europa, el 12% de las chicas y el 26% de los chicos no alcanzaron el nivel 2 de PISA. La mayor diferencia se observó en Finlandia, donde los chicos tienen cuatro veces más posibilidades de tener dificultades en lectura que las chicas. Esto puede deberse, en parte, al hecho de que, en comparación con los otros países EU-27, en Finlandia hubo muchos menos lectores con bajo rendimiento que en el resto. Comparando los resultados por género en PISA 2000 y PISA 2009, las diferencias medias significativamente superiores se observan en Francia, Portugal, Rumanía y Suecia en 2009.

(20) Sin embargo, no existe relación entre el tamaño de la población estudiantil inmigrante y el rendimiento medio a escala nacional. Estas conclusiones contradicen el supuesto de que un alto porcentaje de inmigrantes inevitablemente implica un rendimiento medio inferior de ese sistema educativo. (OCDE, 2010c).

Gráfico 5: Riesgo relativo, por género, de tener dificultades en lectura, de los alumnos de cuarto curso, 2006, y de los estudiantes de 15 años, 2009

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
4º curso	1.2	1.1	x	1.4	1.4	x	1.3	1.2	x	x	x	1.1	1.3	1.2	x	1.7	1.8	1.1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
4º curso	1	x	1.4	1.3	1.3	x	1.2	1.5	1.4	x	1.5	1.3	1.5		1.4	x	1.3	x

Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006.

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Alum. de 15 años	1.9	1.4	2.7	1.6	1.8	2.1	1.7	1.9	2.7	2.1	2.2	1.6	1.8	2.3	x	2.7	2.7	1.6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UKENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Alum. de 15 años	2.2	x	1.6	1.7	2.9	2.3	1.6	3	2.5	4.4	2.3	1.6	1.7		2.5	2	2.6	2.1

Fuente: OECD, base de datos PISA 2009.

x Países que no participaron en el estudio

Nota aclaratoria

El riesgo relativo, por género, de tener dificultades en lectura, se refiere a la ratio de la probabilidad de tener dificultades lectoras de los chicos en oposición a las chicas. En esta tabla, los valores que no están en negrita indican que existen iguales posibilidades para chicos y para chicas, los valores en negrita indican que los chicos tienen un riesgo significativamente mayor ($p < .05$) de tener dificultades en lectura.

En PISA son lectores con dificultades los estudiantes que no alcanzan el Nivel 2 (<407,5).

En PIRLS son lectores con dificultades los estudiantes que no alcanzan el Nivel Internacional Intermedio (<475 puntos).

El apéndice con los errores típicos está disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Aunque las diferencias metodológicas impiden comparar directamente los datos de los estudios PIRLS y PISA, las conclusiones de ambos coinciden con las de otros estudios que indican que con la edad aumentan las diferencias de género en relación con la lectura (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnson-Smaragdi and Jönsson, 2006). Esta tendencia podría estar relacionada con un mayor seguimiento por parte de los adolescentes de los estereotipos de género, que consideran la lectura como una actividad femenina (Daly, 1999; Garbe, 2007). A su vez, esta tendencia podría afectar al interés por la lectura y a su frecuencia, que con la edad disminuyen más rápidamente entre los chicos que entre las chicas (Harmgarth, 1997; Johnson-Smaragdi and Jönsson, 2006). Sin embargo, no todas las chicas logran resultados satisfactorios en las tareas relacionadas con la lectura y no todos los chicos obtienen malos resultados. Las diferencias dentro de cada género son mayores que entre uno y otro género. Además, la brecha de género varía considerablemente de unos países a otros lo cual permite deducir que ni los chicos ni las chicas tienen desventajas intrínsecas ni intereses dispares, sino que éstos son básicamente adquiridos e inducidos socialmente.

El factor individual más susceptible de cambio es el interés del alumno por la lectura. La asociación entre interés por la lectura y buenos resultados en lectura se retroalimenta: al leer más los estudiantes se convierten en mejores lectores, y cuando leen bien tienden a leer más y a disfrutar leyendo (ver más en el Capítulo 3). Las conclusiones de PISA 2000 y 2009 sugieren que el interés por la lectura tiene la capacidad de equilibrar las diferencias entre el rendimiento en lectura de chicos y chicas de diferentes procedencias sociales (OECD, 2002, 2010d). Aún así, leer por placer no es suficiente, sino que para convertirse en mejor lector es fundamental adquirir un conjunto de estrategias efectivas de comprensión lectora. Las diferencias en el nivel de interés por la lectura y el uso de estrategias de comprensión lectora explican en gran medida las diferencias de rendimiento en lectura debidas al género y al nivel socio-económico. Así pues, cuando los chicos disfrutan de la lectura, leen materiales diferentes y utilizan estrategias de comprensión lectora, pueden alcanzar mejores resultados en lectura que las chicas. Sin embargo, los estudiantes de 15 años leen menos por placer en 2009 que en el año 2000, y puesto que este descenso ha sido más pronunciado entre los chicos, esto amenaza con ampliar aún más la brecha de género (OCDE, 2010f).

Características de los centros escolares

Los factores escolares (como por ejemplo los recursos, el tamaño del centro, su ubicación o el clima escolar) que contribuyen a un mayor rendimiento escolar varían de un país a otro y sus efectos deben interpretarse teniendo en cuenta la cultura de cada uno y las diferencias entre los sistemas educativos. La variación en los resultados escolares dentro de los mismos centros o entre centros varía enormemente en los diferentes países. El Gráfico 6 muestra el desglose de la varianza del rendimiento del alumnado. La longitud de las barras representa el porcentaje de las diferencias totales en rendimiento en lectura que viene explicado por las características del centro. En 12 países, la mayor parte de la variación del rendimiento del alumnado se debe a diferencias entre los centros docentes. En estos países, la diferencia en la calidad de los centros es muy grande y, en consecuencia, el centro al que asiste un alumno determina en gran medida sus resultados de aprendizaje. Normalmente esto se debe a que el alumnado con procedencia socio-económica similar se agrupa en determinados centros. Las diferencias entre los centros son responsables de más del 60% de las diferencias en el rendimiento de los alumnos en Alemania, Hungría, Países Bajos y Eslovenia. En cambio, en Dinamarca, España, Polonia, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Escocia), Islandia y Noruega, es menos de una quinta parte lo que puede achacarse a las diferencias entre los centros. En estos sistemas educativos la calidad de los centros es mucho más uniforme.

Gráfico 6: Porcentaje de la varianza total explicado por las diferencias entre centros en la escala de lectura de los estudiantes de 15 años, 2009



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
56.8	56.8	54.8	58.1	53.9	15.9	61.2	22.9	25.1	41.8	19.4	58.1	55.5	24	31.9	34.2
HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
69	62	56.7	15.9	31	57	63.6	45	7.3	16	21.8	13.5	13.8	43.9	10.5	55.3

Fuente: OECD, base de datos PISA 2009.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Tanto PIRLS como PISA concluyen que, en la mayoría de los países, el contexto social de un centro escolar (medido como la proporción de estudiantes procedentes de entornos socialmente desfavorecidos o como el estatus socioeconómico medio) está fuertemente asociado al rendimiento en lectura. El efecto global del contexto social del centro es mayor que la suma de los antecedentes de cada uno de los estudiantes. Además, el efecto del estatus económico, social y cultural del centro sobre el rendimiento tiene mucho más peso que los efectos de los contextos socio-económicos de cada uno de los estudiantes. La ventaja de asistir a un centro donde la mayoría de los estudiantes cuentan con un entorno familiar favorable se asocia a una variedad de factores como la influencia de los compañeros, un clima positivo hacia el aprendizaje, las expectativas de los profesores, y a diferencias en los recursos o en la calidad de los centros (OECD, 2004, 2010c, 2010e).

Características de los sistemas educativos

Los estudios internacionales sobre rendimiento escolar a menudo se utilizan para realizar comparaciones entre los países. Sin embargo, de acuerdo con PISA 2009, las diferencias entre los países europeos solo explican el 10,6% de la varianza total del rendimiento en lectura, mientras que las diferencias entre centros escolares representan el 37,3% y las diferencias intra- centro el 52,1% del total de la varianza ⁽²¹⁾. Por lo tanto, no debe exagerarse el grado en el país en el que vive un estudiante afecta a las oportunidades educativas que tiene. Aún así, es posible distinguir ciertas características de los sistemas educativos que van asociadas al rendimiento general del alumnado y/o a la proporción de lectores con dificultades. Por ejemplo, el estudio PIRLS indica que existe una relación positiva entre el rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso y la cantidad de tiempo que éstos pasan en educación infantil (Mullis et al., 2007). PISA descubrió que en los países en los que muchos estudiantes repiten curso, los resultados generales tienden a ser peores. También concluyó que en aquellos países y centros escolares donde se dirige a los estudiantes a diferentes opciones educativas en función de basándose en sus aptitudes, los resultados generales no mejoran y sin embargo se potencian las diferencias socioeconómicas (OCDE, 2004, 2010e).

Es bastante difícil explicar los cambios en los resultados de un país en particular. Los efectos de una reforma educativa en concreto no son inmediatos y las tendencias significativas normalmente están relacionadas con la confluencia de varios factores. Sin embargo, existen algunos informes y documentos analíticos que arrojan algo de luz sobre esta cuestión. Por ejemplo, un informe de la OCDE (2010b) muestra que la mejora significativa que ha experimentado Polonia se debe principalmente al retraso del comienzo de la formación profesional en un año. Otros cambios importantes que se pueden destacar son el aumento del número de horas lectivas, el aumento del número de evaluaciones y el fomento de la motivación tanto de los estudiantes como del profesorado. En Letonia, también se ha relacionado el aumento de la equidad de los centros educativos con la reestructuración del sistema educativo, que supuso aplazar la selección de los estudiantes que se van a dirigir a programas académicos y a programas profesionales (OCDE, 2010f). Baye et al. (2010) recalcan que la mejora de los resultados de Bélgica (comunidad francófona) se debe a la preocupación por los alarmantes resultados del país en PISA 2000, lo cual llevó a toda una ola de investigaciones, acciones y reflexiones en el campo de la lectura. Se introdujo un nuevo curriculum centrado fundamentalmente en las competencias básicas, se puso mayor énfasis en la formación del profesorado y se elaboraron nuevas herramientas de apoyo y materiales escolares. En una línea similar a la de Polonia, Baye et al. (2010) mencionan, como un factor importante, el que los estudiantes se familiarizaron con los exámenes externos. En Alemania, el aumento en la equidad también parece estar relacionado con las respuestas que se dieron a la evaluación PISA 2000, que reveló desigualdades significativas en su sistema educativo. En consecuencia, los estados federales y los centros invirtieron mucho dinero en apoyar a los alumnos en desventaja, incluidos los de origen inmigrante (OCDE, 2010f).

Un análisis sueco (Skolverket, 2009) sobre el descenso del rendimiento del alumnado resalta la influencia del aumento del grado de segregación en el sistema educativo sueco y los efectos negativos de la descentralización y la separación del alumnado en distintas vías. También tuvieron un impacto negativo la individualización de las prácticas docentes y el desplazamiento de responsabilidades del profesor hacia los alumnos. Estos factores incrementaron el efecto del origen socioeconómico del estudiante, ya sea por la concentración de alumnos de orígenes similares en los mismos centros o por el aumento de la importancia que se concede al apoyo por parte de las familias, lo cual hizo que el nivel educativo de los padres pasara a tener mayor incidencia sobre los resultados educativos del alumnado.

El aumento o la disminución general del rendimiento en lectura generalmente van asociados a la enseñanza de todas las demás destrezas básicas, y a menudo tienen que ver con una reorganización

(21) Los números se calculan siguiendo un modelo de análisis a 3 niveles (país, centro y estudiante) en los países de la EU-27 participantes.

general de la educación. Además, los cambios en los resultados de los estudiantes también pueden estar indicando cambios en las condiciones demográficas y en la composición socioeconómica de la población estudiantil.

*

*

*

Las evaluaciones internacionales del rendimiento escolar ofrecen una gran cantidad de información sobre el rendimiento en lectura, pero se centran en gran medida en factores individuales o de los centros escolares; no recogen sistemáticamente datos sobre los sistemas educativos (PISA) ni analizan esos datos (PIRLS) con vistas a evaluar su impacto sobre el rendimiento en lectura de los alumnos. El presente estudio analiza datos cualitativos sobre diversos aspectos de los sistemas educativos europeos con el fin de identificar los principales factores que afectan al rendimiento en lectura y destacar las buenas prácticas de enseñanza y promoción de la lectura. Los análisis secundarios de los datos de las evaluaciones internacionales completan el debate basado en los resultados de las investigaciones y las políticas nacionales en cada uno de los aspectos clave que se tratan en este estudio.

CAPÍTULO 1: MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Dotar a todos los ciudadanos de unas habilidades lectoras apropiadas ha sido, durante décadas, uno de los principales objetivos de los sistemas educativos europeos. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades es un proceso complejo. Este capítulo tiene dos objetivos principales: en primer lugar, explicar este proceso y destacar los principales obstáculos para que se realice con éxito, y en segundo lugar, indicar el apoyo que se da a los docentes y a otros profesionales para la enseñanza de las habilidades lectoras, para lo cual se realiza un análisis de las directrices oficiales, principalmente los currículos y otras normativas relacionadas.

El epígrafe 1.1 ofrece una perspectiva general de las investigaciones académicas relacionadas con diferentes aspectos del proceso de enseñanza de la lectura y con los métodos que son más eficaces durante las fases principales de su desarrollo. También presta particular atención a los métodos y actividades de enseñanza que sirven para ayudar a los alumnos con dificultades lectoras. El epígrafe 1.2 se centra en los currículos y directrices que existen a escala nacional o central en los países, examina principalmente en qué medida reflejan estos documentos los resultados de las últimas investigaciones internacionales sobre las principales etapas del desarrollo lector y las prácticas de enseñanza más efectivas. También destaca las principales similitudes y diferencias entre las políticas de enseñanza de la lectura de los distintos países. El epígrafe 1.3 se centra en los alumnos que presentan dificultades lectoras y analiza los métodos que se utilizan con mayor frecuencia para apoyarlos. El análisis se basa en los datos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2006. El epígrafe 1.4 analiza las políticas y las prácticas que existen en los países en relación con el personal de apoyo educativo que ayuda a los profesores a trabajar en la mejora de las dificultades lectoras de los alumnos. También se estudian iniciativas concretas que existen en diferentes sistemas educativos que han tenido éxito en el apoyo a estos alumnos.

1.1. Resumen de la literatura científica sobre la enseñanza de la lectura y sobre el modo de abordar las dificultades en lectura

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

Las investigaciones actuales sobre la lectura ponen de relieve cuáles son los métodos más eficaces para promover la adquisición de la lectura y la comprensión lectora en niños y adolescentes y recomiendan buenas prácticas basadas en evidencias científicas sobre cómo abordar las dificultades lectoras. Existen multitud de estudios que relacionan el desarrollo de habilidades lectoras con métodos específicos de enseñanza y, lo que es quizás más importante, permiten identificar lo que hacen los buenos lectores y de lo que carecen los malos lectores.

El siguiente epígrafe presenta una perspectiva general de los resultados de las investigaciones sobre las principales etapas del desarrollo lector y sobre los métodos de enseñanza y las estrategias de evaluación más eficaces. Se presta particular atención a las maneras de abordar las necesidades de los alumnos con dificultades en lectura. Cabe señalar que los procesos descritos no siguen una secuencia lineal en la que cada elemento del desarrollo lector es un prerrequisito para el siguiente, sino que todas las etapas y métodos de enseñanza deben abordarse de manera equilibrada, integrada y dinámica, de forma que las habilidades lectoras se promuevan dentro de un programa integral de enseñanza de la lengua basado en la comprensión.

1.1.1. Bases del desarrollo lector temprano

La fase en la que se ponen los cimientos del desarrollo lector es una etapa crucial en la adquisición de la lectura. En los párrafos siguientes se presentan algunas dimensiones de la enseñanza inicial de la lectura que, según se ha demostrado, son las que tienen una mayor influencia en las etapas tempranas del desarrollo lector. Estas dimensiones son: la conciencia fonológica y fonémica, la fonética y la fluidez lectora.

La conciencia fonológica

Existe un amplio consenso sobre que la conciencia fonológica es un factor altamente predictivo del desarrollo lector, particularmente en las primeras etapas (ver por ejemplo Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel et al., 2004; Caravolas et al., 2005). El término conciencia fonológica – que suele usarse indistintamente que conciencia fonémica – se refiere a “la habilidad para detectar y manipular los segmentos sonoros del lenguaje oral” (Pufpaff, 2009). La conciencia fonémica, es decir, la comprensión de los fonemas o unidades más pequeñas de sonido, es un componente fundamental de la conciencia fonológica (Cunningham, Cunningham, Hoffman and Yopp, 1998).

La formación de la conciencia fonológica es un componente clave en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura. De hecho, las carencias existentes en esta área se pueden mejorar a través de una formación adecuada de los alumnos de primaria e incluso ya en la etapa de infantil. Un estudio de los currículos de lectura de educación infantil de 10 países europeos (Tafa, 2008) concluye que existe un creciente reconocimiento del impacto de la conciencia fonológica sobre el rendimiento de los alumnos en lectura y escritura, e indica que la incorporación de estrategias para aumentar la conciencia fonológica en las clases de infantil es de crucial importancia para el éxito de los niños en la adquisición de la lectura.

La enseñanza temprana de las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica puede tener un impacto especialmente importante en el desarrollo y los resultados en las destrezas lectoras de los niños con riesgo de presentar dificultades en lectura. Así lo muestran, por ejemplo, en los estudios de Ball y Blachman (1991) y Foorman et al. (1997a, b), que complementaron los programas de infantil para niños con riesgo de desarrollar dificultades en lectura con actividades y tareas cuya realización implica poner en práctica destrezas de conciencia fonológica. Ambos estudios demostraron que la inclusión de dichas actividades dio como resultado una mejora de las destrezas lectoras en los niños que participaron en comparación con los que siguieron el currículo ordinario que no incluye actividades relacionadas con la conciencia fonológica.

Otros estudios similares han demostrado que enseñar habilidades de conciencia fonológica tiene también claros beneficios sobre la lectura de palabras en los primeros años de la escolaridad. Torgesen (1997) demostró que un entrenamiento individualizado en estrategias de decodificación fonológica y en la práctica de la lecto-escritura permitió que alrededor del 75% de los niños que durante los primeros cursos estaban en el nivel más bajo en habilidades fonológicas mejorase hasta alcanzar la media nacional. Los mismos resultados se consiguieron con lectores de mayor edad que presentaban severas deficiencias en lectura, aunque las sesiones individualizadas fueron mucho más intensivas; la precisión en la decodificación alcanzó las medias nacionales, pero no ocurrió lo mismo con los niveles de velocidad. Olson et al. (1997) obtuvieron resultados similares con los alumnos de tercero a sexto curso que recibieron entrenamiento individualizado en estrategias de decodificación fonológica.

Fonología

Las investigaciones han demostrado, una vez más, la importancia del papel de la “fonología” –también denominada “correspondencia grafía-fonema”– en el aprendizaje de la lectura (ver por ejemplo Foorman et al., 1998; Torgeson, 2000; Torgeson et al., 2001; Goswami, 2005; Torgerson et al., 2006; Bro-

oks, 2007; de Graaff et al., 2009). La fonología enseña a los alumnos “la relación entre letras y sonidos (fonemas) para formar las correspondencias letra-sonido y las reglas de ortografía, y los ayuda a aplicar estos conocimientos a la hora de leer” (NRP 2000, p. 8). La mayoría de las investigaciones recalcan la necesidad de enseñar la fonología de forma sistemática y de acuerdo con un plan o programa claro, en lugar de prestar atención solo de manera esporádica a la correspondencia grafía-fonema en función de las necesidades que el profesor va observando en sus alumnos. También ponen de manifiesto que enseñar fonología de forma sistemática tiene un impacto positivo en la capacidad de los lectores principiantes para identificar palabras y deletrear, y resulta eficaz para mejorar el progreso de los niños y niñas con bajas tasas de alfabetización hasta alcanzar el nivel de resultados de sus compañeros (ibid.).

Esta última conclusión también fue confirmada por el reciente informe del Foro Nacional para la Lectura (Shanahan, 2005), que además destacó el hecho de que aunque la fonología puede enseñarse en pequeño grupo o a la clase completa, para los lectores con dificultades es mejor una enseñanza más intensiva en pequeño grupo. No todos los alumnos comprenden los conceptos fonológicos la primera vez que se les presentan, por eso el informe sugiere que se lleve a cabo un seguimiento continuo del progreso del alumno y se enseñe fonología de forma intensiva en grupos tan pequeños como sea necesario.

Otro trabajo de revisión de la investigación se centra en las conclusiones de los resultados de investigaciones del Reino Unido, Australia, Canadá y los Estados Unidos sobre metodologías alternativas para los niños de primaria con dificultades en lectura (Slavin et al., 2009). También confirma la importancia del papel de la fonología y, además, ha descubierto que para los lectores con dificultades resultan particularmente eficaces los programas de enseñanza individualizada en los que los profesores son los propios tutores, más que los ayudantes de los profesores o voluntarios.

Excursus: El impacto de la ortografía en el aprendizaje de la lectura

La correspondencia grafía-fonema es más importante en unos países que en otros ya que el esfuerzo que se necesita para aprender a leer es diferente en las distintas lenguas. En las lenguas con una ortografía coherente, una letra se pronuncia siempre de la misma manera aunque aparezca en palabras diferentes, mientras que en las lenguas con ortografía menos coherente la relación letra-sonido tiene muchas variantes. Por ejemplo, la ortografía y las estructuras silábicas del inglés, el francés, el danés y el portugués son sustancialmente diferentes y más complejas que las de otras lenguas europeas más coherentes como el finés, el griego, el italiano o el español. Este hecho tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la lectura y, por tanto, en las recomendaciones sobre la enseñanza de la lectura en Europa.

Seymour et al. (2003) estudiaron la fase temprana (las bases) del aprendizaje de la lectura en inglés y en otras doce ortografías europeas. Sus conclusiones muestran que los alumnos de la mayoría de los países europeos leen con fluidez y precisión a un nivel básico antes del final del primer curso de primaria. Hay algunas excepciones, como el francés, el portugués, el danés y, en particular, el inglés. Estos efectos no parece que puedan atribuirse a las diferencias en la edad en que se comienza a aprender a leer o a reconocer las letras. Los autores sostienen que, más bien, se deben a diferencias lingüísticas fundamentales en lo referente a la complejidad silábica y a la coherencia ortográfica de unas y otras lenguas. El desarrollo de las destrezas lectoras básicas en las lenguas con ortografía menos coherente exige el doble de tiempo que en las lenguas con ortografía coherente.

El proyecto PROREAD (Blomert, 2009), mediante el que se compararon las destrezas cognitivas individuales de alumnos de primaria de seis países europeos, llegó a conclusiones similares. Los resultados de este proyecto demostraron que los niños usan las mismas destrezas cognitivas para aprender a leer en las lenguas con ortografías coherentes y menos coherentes. Sin embargo, a medida que la relación entre letras y sonidos es menos coherente, el ritmo de desarrollo de la lectura se

hace más lento. La influencia de la coherencia ortográfica es, por lo tanto, muy importante sobre todo en los primeros años de adquisición de la lectura. Es más, constituye un factor que influye de manera muy significativa en el pobre desarrollo lector durante este período, lo que a su vez sugiere que el apoyo a los lectores con dificultades debe empezar tan pronto como sea posible, preferiblemente en el primer curso.

La fluidez lectora

El desarrollo de la fluidez lectora es otro elemento importante en el aprendizaje y adquisición de las destrezas lectoras básicas, ya que sin una adecuada fluidez lectora los alumnos pueden tener dificultades para comprender lo que leen. Rasinski (2003) describe la fluidez lectora como la habilidad para leer pasajes con precisión, rapidez, sin esfuerzo y con una pronunciación adecuada (“prosodia”). Nichols et al. (2009, p. 4) desarrollan esta definición al destacar el papel de la velocidad en la fluidez lectora como “automatismo en el reconocimiento de palabras”. Los alumnos con dificultades lectoras pueden incluso lograr una gran precisión en la lectura, pero en cambio no conseguir una buena fluidez debido a la lentitud con la que leen.

Generalmente se piensa que los lectores comienzan por leer con precisión, después con velocidad y luego incorporan rasgos del lenguaje oral y escrito, tales como la gramática y la puntuación. A medida que los alumnos van automatizando las habilidades lectoras básicas pueden ir concentrando su atención en comprender lo que están leyendo. Los resultados del Foro Nacional para la Lectura de los Estados Unidos confirman este hecho al concluir que “la fluidez permite mejorar la comprensión lectora al liberar recursos cognitivos que pueden entonces dedicarse a la interpretación del texto” (NICHD 2000, p. 36).

La investigación subraya la importancia de la fluidez lectora en las primeras etapas del desarrollo lector y señala los factores que contribuyen a ella, pero existen menos evidencias sobre cuáles son los métodos más eficaces para mejorar dicha fluidez. En general, se piensa que puede adquirirse fluidez lectora con la práctica y con la experiencia sobre las convenciones en relación con los textos, la gramática y la puntuación. También se ha apuntado que la práctica reiterada de la lectura individual puede dar resultado con los lectores que son capaces de controlar y evaluar su propia lectura. Sin embargo, para los lectores más jóvenes y los que tienen dificultades para leer, la repetición de las lecturas parece ser más eficaz cuando se efectúa con la guía de un profesor (Rasinski et al., 2009). Se han sugerido como métodos eficaces de enseñanza de la lectura la lectura reiterada en parejas, la lectura con ayuda y la lectura por frases (ver por ejemplo Nichols et al., 2009).

Un enfoque equilibrado para abordar la enseñanza de la lectura

En general, es importante recordar que aunque la conciencia fonológica, la conciencia fonémica, la enseñanza de la fonología y la fluidez se han convertido en los métodos de enseñanza de la lectura más populares, más utilizados y sobre los que más se ha investigado, no son los únicos. Estos métodos sólo abordan algunos de los procesos que, en conjunción con otros, son necesarios para que un alumno llegue a leer. Por ejemplo, Cowen (2003, p. 2) analizó seis grandes investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y concluyó que la lectura comprensiva debe enseñarse separadamente de la fonología. Su propuesta es un “programa equilibrado” para la enseñanza de la lectura en las primeras etapas, lo cual “exige un enfoque exhaustivo e integrado, que requiere que los docentes conozcan en profundidad las investigaciones sobre la fase de adquisición de la lectura, la enseñanza basada en la evaluación, la conciencia fonológica y fonémica, el principio alfabético, el estudio de los sonidos y las palabras, la selección de textos adecuados al nivel de los lectores, la respuesta lectora, el proceso de la escritura y el aprendizaje constructivista”.

Un ejemplo de enfoque equilibrado para los niños con dificultades en la adquisición de las destrezas lectoras en una etapa temprana de la escolaridad es el de “Recuperación de la Lectura”, centrado a

la vez en la construcción y en la comprensión de los textos escritos (para más información sobre este programa en algunos países europeos, ver el epígrafe 1.4). Actualmente, el objetivo es intentar combinar la atención sobre la conciencia fonológica y fonémica y sobre la fonología y la fluidez en los niños que están aprendiendo a leer y escribir. Durante una serie de sesiones individuales intensivas, los profesores hacen que los niños participen en una serie de actividades en torno a unos textos seleccionados, como releer el texto, identificar letras y palabras, escuchar y escribir sonidos insertos en palabras, etc. “Recuperación de la Lectura” va dirigido a niños de los primeros cursos con un rendimiento muy bajo y pretende abordar las dificultades en lectura antes de que incidan de forma significativa en su rendimiento escolar. Las evaluaciones del programa “Recuperación de la Lectura” muestran que éste tiene efectos positivos en las destrezas lectoras iniciales de los alumnos (ver por ejemplo Iversen and Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999), y que es particularmente efectivo con los alumnos procedentes de entornos sociales desfavorecidos (Sylva & Hurry, 1996); no obstante, análisis más recientes destacan el hecho de que es necesario poner mayor énfasis en enseñar fonología de forma sistemática y estructurada (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Desarrollo de la comprensión lectora

Tras los cursos iniciales en los que se enseñan las bases de la lectura y se desarrollan las destrezas básicas, los alumnos deben consolidar sus destrezas lectoras básicas hasta llegar a “leer para aprender”. Necesitan desarrollar más su capacidad de identificar palabras y aumentar su fluidez y velocidad lectora en textos adecuados a su nivel. Los alumnos que no consiguen desarrollar estas destrezas lectoras básicas pueden tener muchas dificultades para alcanzar los objetivos últimos de la lectura - comprender lo que leen y utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje.

Aprendizaje de vocabulario

La adquisición de vocabulario es un elemento importante en el aprendizaje de la lectura. Los alumnos que tienen un buen nivel de vocabulario pueden mejorar su lectura y su comprensión lectora, mientras que los que no tengan adquiridas ciertas palabras en su vocabulario oral no las entenderán cuando aparezcan en un texto escrito. Los resultados de las investigaciones confirman la importancia del vocabulario y su relación con la comprensión lectora. Por ejemplo, los estudios demuestran que la riqueza del vocabulario adquirido durante la educación infantil es un factor capaz de predecir con fiabilidad el nivel de comprensión lectora hacia la mitad de la educación primaria (Scarborough, 1998); que el vocabulario oral que se tiene al final del primer curso es un predictor importante de cómo será la comprensión lectora diez años después (Cunningham and Stanovich, 1997); y que la brecha en el vocabulario se amplía en los cursos superiores, es decir, los alumnos que comienzan su escolaridad con un vocabulario limitado, a medida que pasa el tiempo se distancian más de sus compañeros que comenzaron con un vocabulario más rico (Biemiller & Slonim, 2001).

Estas conclusiones de las investigaciones subrayan la importancia de llevar a cabo programas completos de desarrollo del vocabulario desde los primeros años de escolaridad. Cabe señalar, sin embargo, que el conocimiento del vocabulario debe entenderse como un continuum: se empieza por desconocer el significado de una palabra, después se tiene una idea general del mismo y luego un conocimiento más cercano muy dependiente del contexto hasta, finalmente, tener un conocimiento rico e independiente del contexto del significado de esa palabra, sus relaciones con otras palabras y su uso metafórico (Beck et al., 2002). Así pues, aunque el alumno comprenda una palabra en sentido general, necesita profundizar su aprendizaje para alcanzar un mayor nivel de comprensión de la misma. Para ello, es fundamental evaluar adecuadamente la comprensión que el alumno tiene de una palabra para poder determinar cómo seguir profundizando en la enseñanza-aprendizaje de la misma.

En un trabajo de investigación sobre la adquisición de vocabulario, Baumann (2009) apunta que la enseñanza del mismo puede mejorar la comprensión lectora cuando ésta: incluye la definición y contextualización de las palabras; proporciona múltiples formas de acercamiento a las mismas; y exige

que los alumnos se impliquen activamente en el procesamiento de su significado. Entre las técnicas más efectivas que implican directamente a los alumnos en la construcción del significado se pueden mencionar las que utilizan la experiencia personal del alumno para mejorar el vocabulario en la clase. Por ejemplo, los alumnos pueden generar en común una lista de palabras asociadas con una palabra conocida, poner en común el vocabulario relacionado que conocen al analizar las palabras menos conocidas de la lista; o pueden crear historias o contar cuentos con el objetivo de desarrollar su competencia lectora, su comprensión oral y su vocabulario (Smith, 1997).

Con los alumnos de secundaria, la adquisición de vocabulario se centra más en el lenguaje académico y en el vocabulario utilizado para comunicar conceptos de una disciplina como las matemáticas, las ciencias o la historia, o conceptos interdisciplinarios. El vocabulario de una asignatura tiende a ser muy especializado (por ejemplo, “ósmosis”, “perímetro”, “parámetro”, “geográfico”), y es diferente del vocabulario cotidiano que se usa para comunicarse a un nivel menos formal fuera de la clase. Según Marzano (2005), enseñar de manera efectiva el vocabulario académico exige transmitir de forma directa los nuevos términos y utilizarlos repetidamente. Este enfoque permite a los alumnos construir y mantener el conocimiento del vocabulario esencial para la comprensión de la información que van a leer y escuchar en la clase. Shanahan y Shanahan (2008) añaden que, puesto que cada asignatura tiene unas exigencias específicas en relación con la lectura, su enseñanza en educación secundaria debe formar parte consustancial de las diversas disciplinas. En otras palabras, los profesores de las distintas áreas deben utilizar estrategias adecuadas de comprensión dirigidas de forma directa y explícita al aprendizaje del vocabulario específico que los adolescentes necesitan para responder a las exigencias en lectura y escritura de cada disciplina.

Existen pocos estudios que analicen el impacto de los programas de adquisición de vocabulario que existen para apoyar a los alumnos con bajo rendimiento en lectura. Se ha demostrado, sin embargo, que la causa de que los lectores con dificultades no mejoren su comprensión lectora es que normalmente tienen un vocabulario limitado. Por lo tanto, mejorar el vocabulario de los niños con problemas en lectura puede ayudarles a identificar conceptos clave en los textos que leen, realizar inferencias en un texto y entre distintos textos e incrementar su capacidad de comprensión (ver por ejemplo Brooks, 2007; Scammacca et al., 2007; Rupley y Nichols, 2005). Aunque no existe un consenso general sobre los efectos del uso del ordenador en los alumnos con dificultades en lectura (Brooks, 2007), algunos estudios con alumnos de diferentes cursos han encontrado un efecto positivo del uso de audiolibros y textos electrónicos en la mejora de su vocabulario (ver por ejemplo, Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong y Bus, 2003).

Estrategias de comprensión lectora

A medida que el alumno avanza en su escolaridad se enfrenta a tareas de comprensión lectora cada vez más complejas en relación tanto con la literatura como con los textos expositivos de las diferentes asignaturas. El objetivo de la lectura ya no es solo descifrar palabras, sino ser capaz de comprender un mensaje o un texto completo. En este punto, la comprensión lectora se puede definir como la “reflexión intencionada durante la cual se construye el significado a través de interacciones entre el lector y el texto” (Durkin, citado en Harris y Lodges 1995, p. 207). Por consiguiente, en el proceso de comprensión lectora intervienen tanto procesos lingüísticos como cognitivos, que interactúan mientras el lector intenta extraer y crear significado a partir del texto escrito.

El Grupo de Estudio de la Lectura RAND (2002) postula que la comprensión lectora debería formar parte de la enseñanza de la lectura desde el inicio del proceso, no solo en los cursos posteriores a la primaria, una vez que los lectores ya dominan sobradamente el reconocimiento de palabras. En particular, la enseñanza del lenguaje oral, el vocabulario y la comprensión oral debería comenzar en la educación infantil y continuar durante toda la primaria. Además de buenas destrezas orales, el grupo RAND señala otros prerrequisitos para una buena comprensión lectora, como por ejemplo una buena enseñanza inicial de la lectura. Los niños que saben leer palabras con precisión y rapidez cuentan

con una buena base para el progreso en la comprensión. Además, la interacción social y la participación en comunidades de lectores –sea en el hogar y en la clase o en comunidades y contextos socio-culturales más amplios- aumentan la motivación de los alumnos y les ayudan a formar su identidad como lectores. Los alumnos que tienen a menudo experiencias lectoras y un acceso fácil a textos escritos tienen más posibilidad de desarrollar una buena comprensión lectora. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza para que los alumnos desarrollen la comprensión lectora deben tener en cuenta su procedencia y hasta qué punto pueden sacar partido de la enseñanza de la comprensión lectora.

Enseñar a los alumnos a utilizar estrategias de comprensión lectora consiste en enseñarles a comprender los textos antes, durante y después de su lectura. Dichas estrategias son procedimientos específicos que hacen que los alumnos adquieran conciencia de su capacidad de comprender los textos mientras leen, y mejoran su comprensión y su capacidad de aprender de ellos. Los buenos lectores, consciente e inconscientemente, utilizan diferentes estrategias de comprensión al leer un texto, desde utilizar sus conocimientos previos, a hacerse preguntas sobre el texto durante la lectura o utilizar sus conocimientos sobre el tipo de texto para entender más fácilmente su estructura lingüística y las relaciones conceptuales existentes dentro del mismo. Los peores lectores, por su parte, tienen un repertorio de estrategias de comprensión muy escaso y normalmente deciden continuar leyendo el texto aunque no lo estén entendiendo.

En los últimos años ha aumentado el apoyo a la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora en la escuela. La idea que subyace a este enfoque, como ha señalado el Grupo Nacional de Lectura (NICHHD, 2000), es que la comprensión lectora puede mejorarse enseñando a los alumnos a utilizar estrategias cognitivas específicas o a razonar cuando se encuentran con dificultades de comprensión durante la lectura. El profesor generalmente explica la finalidad de dichas estrategias, muestra ejemplos y guía a los alumnos en su adquisición y uso hasta que son capaces de utilizarlas por sí mismos. Como resultado del meta-análisis de estudios sobre la enseñanza de estrategias, el Grupo Nacional de Lectura ha identificado siete estrategias, que parecen ser las más eficaces en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos:

- Seguimiento de la comprensión, con la que los lectores aprenden a ir evaluando su grado de comprensión a medida que leen;
- Aprendizaje cooperativo, que consiste en que los alumnos aprendan juntos estrategias lectoras y debatan sobre los textos,
- Uso de organizadores gráficos y semánticos (incluidos mapas de las historias), es decir, construcción de representaciones gráficas del material escrito que facilitan la comprensión y la memorización;
- Sistema de preguntas-respuestas, que consiste en que los lectores responden a preguntas realizadas por el profesor y reciben un feedback inmediato;
- Generación de preguntas, es decir, que los lectores aprendan a hacerse preguntas y a inferir las respuestas;
- Estructura de la historia, que consiste en que los alumnos aprenden a servirse de la estructura de la historia para poder recordar su contenido y responder preguntas sobre lo que han leído;
- Resumen, con la que los lectores aprenden a resumir ideas y a generalizar desde la información que proporciona el texto.

Además, el Grupo Nacional de Lectura observó que algunas de estas estrategias son más eficaces si se incluyen en un método multi-estratégico en lugar de utilizarlas aisladamente. El uso combinado de varias estrategias permite un aprendizaje más efectivo, una mejor transferencia del aprendizaje, un aumento de la memorización y una mejora general de la comprensión. Un ejemplo de enseñanza multi-estratégica es la “enseñanza recíproca” (Palincsar and Brown, 1984), en la que el docente ex-

plica y muestra cuatro estrategias de comprensión – generación de preguntas, resumen de las ideas principales, clarificación y predicción- y las refuerza a través del diálogo con los alumnos mientras estos intentan extraer el significado del texto.

Recientes investigaciones realizadas en Europa han permitido comprobar los beneficios de la enseñanza recíproca para el aprendizaje de la lectura en los alumnos de primaria y secundaria. Por ejemplo, en Finlandia, Takala (2006) demostró que la enseñanza recíproca era la forma más efectiva de enseñar comprensión lectora a los alumnos que no tienen dificultades (cuarto y sexto curso), pero también se demostró útil para los alumnos con dificultades específicas del lenguaje. Una investigación de Brooks (2007) concluyó que la enseñanza recíproca en alumnos con dificultades en lectura influye positivamente su precisión lectora y mejora de forma substancial su comprensión. Spörer, Brunstein y Kieschke (2009) estudiaron a 210 alumnos alemanes de primaria a los que se les enseñó a resumir, preguntar, clarificar y predecir, y a los que se les procuró una de las tres condiciones de la enseñanza recíproca, pequeño grupo, parejas o pequeños grupos con un profesor de apoyo. Los investigadores descubrieron que los alumnos que habían participado en la enseñanza recíproca en pequeños grupos de iguales tuvieron mejores resultados en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora que los que trabajaron en grupo con un profesor de apoyo.

Este último estudio también confirma la eficacia de las prácticas de enseñanza que fomentan “el aprendizaje cooperativo”, que pueden definirse como “aprender trabajando juntos en pequeño grupo para comprender la nueva información o para crear un producto en común” (Harris and Hodges 1995, p. 35). Como el aprendizaje cooperativo supone que los alumnos trabajen juntos en parejas o en pequeños grupos realizando tareas bien definidas, exige la participación de todos ellos. Permite que los grupos con habilidades mixtas trabajen juntos y que los lectores puedan aprender unos de otros. La enseñanza a través del aprendizaje cooperativo se ha usado con éxito para enseñar estrategias de comprensión lectora tanto en asignaturas concretas como en aspectos transversales, y se ha demostrado que mejora el rendimiento académico, la motivación hacia el aprendizaje y el tiempo que los alumnos son capaces de dedicar a la tarea (Bramlett, 1994). Del aprendizaje cooperativo pueden beneficiarse todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, y particularmente aquéllos con dificultades en lectura. La colaboración entre iguales permite a los alumnos con dificultades tener un nuevo papel activo a la hora de contribuir al proceso de construcción colectiva del significado en la clase (Slavin et al., 2009). Es más, ha demostrado ser eficaz para integrar a los alumnos con discapacidades y dificultades de aprendizaje en las clases ordinarias (Klingner et al., 1998).

Un ejemplo de programa de aprendizaje cooperativo es el PALS – Peer-Assisted Learning Strategies, Estrategias de aprendizaje entre iguales (Fuchs & Fuchs, 2001), en el que los alumnos trabajan por parejas, se turnan para leerse uno a otro en voz alta y realizan resúmenes y predicciones. Spörer y Brunstein (2009) estudiaron los efectos del PALS sobre el aprendizaje y uso de estrategias y sobre el rendimiento en tareas de comprensión en alumnos de secundaria alemanes. Su estudio reveló que, comparando a los alumnos de PALS con alumnos a los que se había enseñado la comprensión lectora siguiendo una metodología tradicional, los primeros obtuvieron mejores resultados en los tests de comprensión lectora, y también mejoraron en mayor medida su comprensión de la lectura autorregulada.

Este último concepto de aprendizaje autorregulado, que supone el control del rendimiento por medio de la reflexión y, en particular, el uso de las “destrezas metacognitivas” mencionadas anteriormente, es otro elemento importante de la comprensión lectora (Hacker, 1998). Supone reflexionar sobre el proceso mismo de la lectura, verificar la comprensión, regular las dificultades y revisar el grado de comprensión. Los lectores necesitan contar con estrategias de decodificación y comprensión, así como con conocimientos y experiencias suficientes para ser capaces de valorar si el significado es una conjetura o una certeza.

Los profesores pueden ayudar a los alumnos a desarrollar estas destrezas, por ejemplo cuando les enseña a ejercer el autocontrol pensando en alto a la vez que leen (Davey, 1983; Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Durante este proceso, el profesor verbaliza sus pensamientos mientras lee,

procesa información o aprende. Los alumnos pueden ver cómo el profesor intenta construir el significado de las palabras desconocidas, se mete en el texto, o reconoce que no lo entiende y selecciona una estrategia alternativa para solucionar su problema. Los lectores con dificultades parecen ser los que mayores beneficios obtienen de observar lo que piensan los buenos lectores mientras leen. Además, Anderson (2002) sugiere que los docentes pueden ayudar a los alumnos a controlar y evaluar sus propias estrategias pidiéndoles que se respondan a las siguientes preguntas: ¿Qué trato de conseguir?, ¿Qué estrategias estoy utilizando?, ¿Lo estoy haciendo bien?, ¿Qué otra cosa podría hacer? Se ha demostrado que los alumnos de secundaria mejoraron cuando se les enseñaron estas estrategias (Gaultney, 1995).

Además de mejorar la comprensión lectora, proporcionar a los alumnos herramientas metacognitivas también contribuye a aumentar la confianza en sí mismos como lectores, lo que a su vez incrementa la “motivación” por leer. Una enseñanza que combina conocimiento y motivación puede, por lo tanto, optimizar el rendimiento en lectura. Una manera de aumentar la motivación utilizando estrategias cognitivas es a través de la Enseñanza de la Lectura Orientada al Conocimiento (Concept Orientated Reading Instruction, CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et. al., 1996). La CORI pretende crear lectores “activos” con una motivación intrínseca por construir conocimiento a partir de diferentes tipos de textos, y que son capaces de aplicar estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora. Por consiguiente, la CORI combina la enseñanza de estrategias con elementos motivadores para enseñar a los alumnos a aprender de los textos. Estos componentes motivadores pueden consistir en realizar actividades prácticas, dar a los alumnos la oportunidad de escoger y de rendir cuentas, utilizar textos interesantes de diferentes géneros y ofrecer oportunidades de cooperar y de trabajar objetivos de contenido durante la enseñanza. Los componentes de la estrategia son enseñar a los alumnos a activar sus conocimientos previos, preguntar y buscar información en distintos tipos de textos, resumir y organizar la información de forma gráfica. Las evaluaciones de la CORI han demostrado que ésta técnica puede ayudar a los alumnos de centros desfavorecidos a aprender y a utilizar diferentes estrategias para la comprensión de textos, mejorar su aprendizaje de conceptos y transferir sus conocimientos (Guthrie et al., 1998); y es eficaz para ayudar a los lectores con problemas (Guthrie, 2004).

Un proyecto europeo reciente, “ADORE – Enseñar a Leer a Adolescentes con Dificultades. Un estudio comparativo de las buenas prácticas en los países europeos” (Garbe et al., 2009) ha investigado en profundidad la enseñanza de la lectura a adolescentes con problemas en lectura en once países europeos. Se llegó a la conclusión de que algunos de los principales problemas que encuentran estos alumnos para leer se dan en las áreas antes mencionadas de comprensión lectora, habilidades metacognitivas, uso de estrategias de lectura y motivación por la lectura. Posteriormente, el proyecto desarrolló un “Ciclo de Enseñanza de la Lectura” como modelo de buena práctica, cuyo objetivo principal es apoyar la formación de un autoconcepto positivo y la confianza del alumno en sus propias capacidades. Los elementos clave de este ciclo de enseñanza a nivel de clase son:

- implicar a los alumnos en la planificación del proceso de aprendizaje, dándoles la posibilidad de participar en las decisiones sobre dicho proceso;
- dejar que los alumnos escojan sus propios materiales de lectura cuando sea posible y ofrecerles una amplia selección de textos;
- implicar a los alumnos en los textos, permitiéndoles elaborar sus respuestas personales y opiniones sobre un texto dado, en colaboración con sus compañeros y profesores;
- enseñar estrategias metacognitivas y desarrollar capacidades de autorregulación para hacer su comprensión lectora más consciente y estratégica; y
- realizar evaluaciones formativas, o de diagnóstico, para ajustar las decisiones sobre la enseñanza a las necesidades de los diferentes alumnos y como base para una comunicación continua con los alumnos sobre el contenido y los problemas que surgen en relación con su rendimiento y su progreso.

1.1.3. Intervenciones intensivas con los alumnos con dificultades en lectura

Algunos alumnos, aún con una metodología de enseñanza excelente, no progresan adecuadamente en lectura. Necesitan, por tanto, apoyo extra de un especialista en lectura que les ofrezca una atención intensiva individual o en pequeño grupo, que debe estar coordinada con la que reciben en la clase normal. Las conclusiones de un estudio llevado a cabo por el Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (Snow, Burns and Griffin, 1998) sobre la prevención de las dificultades lectoras en los niños, subraya la importancia de disponer de especialistas en lectura adecuadamente formados y de que el apoyo a la labor del profesor sea continuo. Además, los centros que tienen especialistas en lectura y otro tipo de especialistas, como psicólogos educativos o logopedas, necesitan conseguir que exista una buena coordinación entre ellos y asegurarse de que están al día en las investigaciones sobre el desarrollo lector y la prevención de las dificultades en lectura.

Se ha demostrado que la enseñanza del profesor en el aula a pequeños grupos de alumnos, o incluso individual, es muy eficaz para mejorar la velocidad y calidad del aprendizaje de los alumnos con dificultades. Ambos enfoques, apoyo externo por parte de especialistas y por el profesor en pequeños grupos, permiten que la enseñanza vaya dirigida a las necesidades específicas de los alumnos, además de proporcionarles más oportunidades de responder y de recibir “feedback”.

Como se ha señalado anteriormente, el entrenamiento individualizado en estrategias de decodificación resulta particularmente eficaz con los alumnos que experimentan dificultades lectoras (Torgesen, 1997; Olson et al., 1997). Igualmente, se ha descubierto que con estos alumnos es más eficaz enseñar la conciencia fonológica en pequeño grupo que en la clase completa (Shanahan, 2005).

En su revisión de los programas más eficaces para los lectores con dificultades, Slavin et al. (2009) concluyen que el entrenamiento fonológico intensivo individualizado con los niños que tienen problemas de lectura en los primeros cursos de educación primaria puede ayudarles, no sólo a alcanzar el nivel de lectura adecuado a su edad, sino también a mantener la confianza en su capacidad lectora a partir de ese momento. El coste económico de estas medidas está justificado porque reduce la necesidad de apoyo educativo o de repetir curso más adelante.

Al igual que con la conciencia fonológica y fonémica y con la fonología, la enseñanza individualizada o en grupos pequeños parece ser el contexto más adecuado para llevar a cabo las sesiones de lectura repetitiva dirigida con los niños que están en las fases iniciales de aprendizaje de la lectura y tienen escasa fluidez lectora (Rasinski et al., 2009; Nichols et al., 2009). Es más, se ha comprobado que la enseñanza de estrategias metacognitivas da mejores resultados con grupos pequeños que con grupos grandes, e incluso que con enseñanza individualizada (Chiu, 1998).

1.1.4. La evaluación formativa como parte integrante de la enseñanza de la lectura

Como se ha señalado anteriormente, el desarrollo de las destrezas lectoras de los alumnos puede mejorarse de manera efectiva con una adecuada enseñanza. La evaluación es una parte vital del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que una evaluación en profundidad de la capacidad y progreso en lectura de los alumnos puede jugar un papel muy importante a la hora de apoyar el desarrollo de sus destrezas lectoras.

Los tipos de evaluación más utilizados en la educación obligatoria son la evaluación sumativa y la formativa. La evaluación sumativa consiste en recoger información de forma sistemática y periódica y tiene como finalidad emitir un juicio, en un momento dado, sobre el nivel y la calidad del aprendizaje del alumno. Normalmente, tiene lugar al final de cada trimestre, curso y etapa educativa, y los profesores la utilizan para informar tanto a los padres como a los propios alumnos o para tomar decisiones que afecten a la trayectoria escolar de los mismos (Harlen, 2007). La evaluación formativa, por su parte, la llevan a cabo los profesores de forma continua como parte integrante de la propia actividad docente a lo largo del curso; su objetivo es realizar un seguimiento del proceso de enseñanza-apren-

dizaje y mejorarlo, proporcionando un “feedback” directo tanto a los docentes como a los alumnos (OCDE, 2005a).

Por lo tanto, la evaluación formativa tiene siempre una función esencial de diagnóstico en cuanto que sirve como instrumento para interpretar los resultados de la evaluación del alumnado y para determinar cómo hacer uso de los mismos de cara a futuros aprendizajes. El trabajo de Black and Wiliam (1998) apoya el uso de la evaluación formativa en las aulas. Estos autores revisaron más de 250 estudios y encontraron efectos positivos en el uso de estrategias tales como la observación frecuente por parte del profesor, los debates en clase y la lectura con los alumnos para controlar su progreso y su rendimiento posterior. Además, es de reseñar que se observaron mayores beneficios en los centros educativos que escolarizan a un número elevado de alumnos socioeconómicamente desfavorecidos. Black et al. (2002) identificaron cinco factores clave para mejorar el aprendizaje a través de la evaluación formativa:

- dar un feedback efectivo a los alumnos;
- implicar activamente a los alumnos en su propio aprendizaje;
- ajustar la enseñanza a los resultados de la evaluación;
- reconocer la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, siendo ambas cruciales para el aprendizaje; y
- tener en cuenta la necesidad que tienen los alumnos de ser capaces de evaluarse a sí mismos y de saber cómo puede mejorar.

Basándose en los resultados del proyecto ADORE, Garbe et al. (2009) defienden el uso de la evaluación formativa en cuanto que facilita el diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de cada alumno, ayuda a ajustar la enseñanza a las necesidades educativas e informa a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, les anima y les muestra la forma de autoevaluar su capacidades lectoras y de aprendizaje.

La idea de que los alumnos se impliquen y puedan incluso controlar su evaluación y su aprendizaje es, finalmente, la esencia del concepto de “autoevaluación”, o del de “coevaluación”, que implica a varios alumnos. La autoevaluación aumenta la conciencia que los alumnos tienen de sí mismos como actores principales en el proceso de lectura y de sus propias necesidades de aprendizaje (Guthrie and Wigfield, 1997). En los alumnos adolescentes que tienen problemas con la lectura, este tipo de evaluaciones pueden contribuir a estimular la confianza en sí mismos y en sus capacidades y fomenta su motivación hacia la lectura (Garbe et al., 2009).

1.2. Currículos y directrices oficiales sobre lectura (1)

Este epígrafe analiza el currículo de lectura tal y como aparece en los documentos estratégicos de las etapas de infantil, primaria y secundaria inferior. Se consideran documentos estratégicos los documentos oficiales que contienen los programas de estudio y que incluyen todos o algunos de los siguientes elementos: contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje, metas, directrices sobre la evaluación del alumnado o modelos de programaciones. En un mismo país o estado pueden existir al mismo tiempo varios tipos de documentos sobre el mismo nivel educativo que permiten distintos grados de flexibilidad en la forma de aplicarlos. Sin embargo, todos ellos configuran el marco básico en el que los docentes están obligados (o se les aconseja, si no son obligatorios) a desarrollar su enseñanza para satisfacer las necesidades de los alumnos. En este epígrafe, los términos “currículos” y “documentos estratégicos” se utilizan de manera indistinta.

Este epígrafe aborda un aspecto importante: establecer en qué medida los documentos estratégicos europeos incorporan las conclusiones más recientes de la investigación sobre lectura, particularmente en relación con las etapas clave del desarrollo lector y las prácticas docentes más efectivas que mues-

(1) Luxemburgo no ha revisado este epígrafe.

tra la revisión bibliográfica. También subraya las similitudes y las principales diferencias entre los métodos de enseñanza que se prescriben o recomiendan en los distintos países europeos.

Tras un breve resumen de la metodología que se ha utilizado para analizar los documentos estratégicos, este epígrafe en primer lugar establece el contexto y proporciona información sobre los fundamentos de los documentos estratégicos. Después, analiza brevemente los objetivos de aprendizaje y las escalas de rendimiento -los dos marcos fundamentales que utilizan los docentes para elaborar sus propios planes de trabajo y prácticas docentes. En tercer lugar, el epígrafe sobre la enseñanza de la lectura trata específicamente sobre lo que los alumnos deben aprender para poder leer. Se centra en el desarrollo de las primeras fases de la lectura y en las destrezas lectoras básicas, así como en las estrategias de comprensión lectora. Finalmente, puesto que los alumnos no sólo necesitan desarrollar destrezas sino también unos buenos hábitos para convertirse en lectores competentes, la última parte de este epígrafe trata la cuestión fundamental del interés por la lectura.

1.2.1. Metodología

La fuente de información para la realización de este análisis han sido los documentos estratégicos. Únicamente se han analizado los documentos o las partes específicas de los mismos relacionadas con la enseñanza de la lengua. Tras establecer un marco común, las Unidades Nacionales de Eurydice fueron las responsables de seleccionar los documentos relevantes de sus respectivos países en función de la definición facilitada. En los países que tienen diferentes sistemas educativos, que se utilizan distintas lenguas de enseñanza y que tienen diferentes documentos estratégicos, solo se analizaron los que son de aplicación en los centros que utilizan la lengua de enseñanza más común dentro de ese sistema educativo. En los Anexos se ofrece una lista de todos estos documentos, ordenada por países.

Basándose en el análisis de la bibliografía científica, un académico especialista en lectura creó una matriz (disponible en la página web de Eurydice) que consta de 9 elementos fundamentales, y que ha servido de base para analizar los documentos estratégicos. Estos elementos fundamentales son:

1. Información descriptiva (por ejemplo, el número de páginas)
2. Principales objetivos de la enseñanza de la lectura
3. Marco/información para ayudar a los docentes a cumplir el currículo
4. Escuchar y hablar – primeros objetivos (comprensión oral)
5. Leer – primeros objetivos
6. Estrategias de comprensión
7. Aprendizaje cooperativo basado en textos
8. Interés por la lectura
9. Medidas para los “lectores con dificultades”

En el presente análisis no se han tratado los elementos “escuchar y hablar, primeros objetivos” ni “lectores con dificultades”. Por otra parte, lamentablemente, los indicadores utilizados para analizar el ámbito “escuchar y hablar, primeros objetivos” no permitieron distinguir con la suficiente claridad entre la comprensión oral general (por ejemplo, entender instrucciones) y la comprensión oral relativa al proceso de aprendizaje de la lectura (por ejemplo, comprender cuentos leídos por el profesor). Con respecto al apoyo a los lectores con dificultades, no fue posible reunir suficiente información sobre el tema en los documentos estratégicos. Sin embargo, se envió a las Unidades Nacionales de Eurydice un cuestionario complementario sobre esta cuestión, y en el epígrafe 1.4 se ha incluido un apartado sobre las políticas y programas que existen en los países para abordar las dificultades lectoras.

Algunos de estos nueve elementos clave se han subdividido, como por ejemplo el elemento “marco/información para ayudar a los docentes a cumplir el currículo”, que se ha desagregado en cuatro variables. Además, en los casos de los elementos para los que no hay variables, se han elaborado un conjunto de indicadores. Por ejemplo, hay 4 indicadores que intentan abordar la cuestión de la “fluidez”, una variable del elemento “leer-primeros objetivos”:

- Leer oraciones sencillas/textos simples de manera independiente;
- Leer con frecuencia en voz alta;
- Paso gradual de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa;
- Leer diferentes tipos de textos con fluidez, sin errores y con la entonación adecuada.

La mayoría de los elementos y variables son útiles para analizar la educación infantil, primaria y secundaria inferior. Sin embargo, algunas variables del elemento “leer, primeros objetivos” no sirven para la secundaria inferior. Por su parte, “estrategias de comprensión” y “aprendizaje cooperativo basado en textos” no son aplicables a la educación infantil.

Para la elaboración de las matrices, veintitrés expertos en educación que dominaban la lengua en que estaba escrito cada grupo de documentos estratégicos, redactaron en inglés la matriz correspondiente a cada sistema educativo. Previamente, habían realizado un día y medio de formación con el especialista que creó la matriz para aprender a utilizarla. Esta fue la manera en que se analizaron todos los documentos estratégicos de los 31 países de la Red Eurydice. Las matrices cumplimentadas permiten saber si los indicadores definidos aparecen en los documentos estratégicos. En la mayoría de los casos, también incluyen ejemplos extraídos de los documentos para ilustrar cada indicador.

Las matrices son, de hecho, la única fuente de información para este análisis de los currículos, excepto para los subepígrafes sobre reformas y sobre estudios, para las cuales se envió a las Unidades Nacionales de Eurydice un cuestionario específico solicitando información complementaria.

1.2.2. Documentos estratégicos sobre lectura

Este subepígrafe ofrece información sobre la estructura y cantidad de documentos estratégicos: se indican el número de documentos que hay en cada sistema educativo y la extensión del apartado dedicado a la lengua de enseñanza (en número de páginas). Asimismo, se proporciona un resumen de las conclusiones de los estudios nacionales sobre la opinión que tienen los docentes y los centros educativos de los documentos estratégicos y, finalmente, un panorama de las principales reformas.

Cantidad y estructura de los documentos

En todos los países existen documentos estratégicos sobre las etapas de infantil, primaria y secundaria inferior. En Alemania no existe este tipo de documento referidos a la educación infantil a nivel federal, pero sí a nivel de Länder ⁽²⁾.

El número de documentos estratégicos varía significativamente de unos países a otros, lo cual puede deberse a distintas razones, por ejemplo que exista un documento diferente para cada nivel educativo. La mayoría de los países cuenta con 2 o 3 documentos estratégicos. En España y Francia, hay 4. En el caso de España solo se han analizado los documentos de las autoridades educativas centrales. En Austria y Rumanía, hay 6; en Irlanda y Portugal 7 y, finalmente, en Grecia y Chipre hay 14 documentos estratégicos. En estos dos países, los profesores no tienen ninguna capacidad de decisión sobre los libros de texto sino que tienen la obligación de utilizar los que prescriben por las autoridades educativas centrales y, por tanto, las guías del profesor de los libros de texto se consideran docu-

(2) Estos documentos no han sido analizados en este estudio. La lista se puede consultar en: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>

mentos estratégicos. En Bélgica (comunidad francófona), para este informe sólo se ha analizado el anexo al decreto que establece las competencias básicas para todos los alumnos de entre 2 años y medio y 14 (socles de compétences). Cada entidad organización puede definir libremente sus propios programas, siempre que éstos permitan a los alumnos alcanzar las competencias legalmente establecidas.

El número de páginas que tratan específicamente sobre la lengua de enseñanza en estos documentos estratégicos varía mucho dependiendo del país. En Bélgica (comunidad flamenca), la República Checa, Eslovaquia y Suecia, los contenidos de la enseñanza de la lengua de enseñanza no son muy extensos (un máximo de 10 páginas para los tres niveles educativos). En el otro extremo de la escala están los numerosos documentos estratégicos de Grecia, Chipre y Turquía, que cuentan con alrededor de 700 páginas sobre la lengua de enseñanza. Este nivel de detalle y longitud indica el compromiso de las autoridades educativas centrales en guiar a los profesores, o incluso en estandarizar algunos aspectos de la enseñanza. Esta información sobre el número de páginas únicamente indica la variedad existente entre los documentos estratégicos, pero no es posible sacar ninguna conclusión sobre su contenido ni sobre su organización en base a esos datos.

Opinión de los docentes y de los alumnos sobre los documentos estratégicos

En siete países, las autoridades educativas han realizado encuestas para recoger información sobre las opiniones de los docentes de forma individual y de los centros educativos respecto al contenido de los documentos estratégicos. En la mayoría de los casos, los resultados ofrecen información sobre el currículo en su conjunto, sin embargo, en algunos países también existen datos sobre sus opiniones acerca de aspectos más específicos de currículo, tales como los relacionados con la lectura.

En Irlanda, el profesorado de primaria indicó que encontraban dificultades para utilizar los documentos estratégicos relativos a la enseñanza del inglés (Departamento de Educación y Ciencia, 2005). Estas dificultades tienen su origen principalmente en la forma en que se presentan los cuatro ámbitos del currículo prescrito (“Receptividad hacia el lenguaje”, “Confianza y competencia en el uso de la lengua”, “Desarrollo de habilidades cognitivas a través de la lengua” y “Desarrollo emocional y de la imaginación a través de la lengua”). A consecuencia de ello, se revisó el currículo de la lengua inglesa y se reemplazaron las cuatro áreas generales por tres áreas nuevas – “lenguaje oral”, “lectura” y “escritura”. En Finlandia, en una encuesta (Luukka et al., 2008) realizada a alumnos y profesores de noveno curso, el 58% de los profesores de lengua materna afirmaron que el currículo nacional les influía mucho a la hora de determinar los objetivos de aprendizaje para los alumnos.

En Bélgica (comunidad flamenca), de acuerdo con una encuesta realizada en 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008), una tercera parte del profesorado y de los directores de primaria afirmaron que no tenían demasiado en cuenta los objetivos finales y de progreso de la educación primaria. En Suecia, según una encuesta realizada en 2007 (Skolverket, 2008), los docentes opinaban que los documentos estratégicos podrían ser más claros, especialmente al indicar los objetivos que debían lograrse a través de la actividad escolar, y al definir los criterios de calificación. El nuevo currículo vigente desde 2011 contiene menos objetivos, pero éstos están definidos con mayor claridad. Además, en la encuesta citada anteriormente, los docentes valoraron positivamente el grado de autonomía que se les otorgaba para planificar su enseñanza. En Turquía, un estudio piloto (2006) ⁽³⁾ mostró que los profesores de 1º a 6º curso pensaban que los apartados sobre evaluación de los documentos estratégicos no estaban muy claros.

En la República Checa, los programas educativos escolares basados en el “Programa Educativo Marco para la Educación Elemental” definidos a nivel nacional, se han ido introduciendo gradualmente

(3) http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

desde 2007, empezando por los primeros cursos tanto de primaria como de secundaria inferior. En 2007, se llevó a cabo una encuesta sobre la implantación de los programas educativos escolares en una muestra representativa formada por 4.000 centros de educación básica. Los resultados indicaron que el rechazo hacia estos cambios por el temor al trabajo que podrían suponer, disminuyó una vez que los centros empezaron a poner en marcha el programa. Por otra parte, los beneficios de dichos programas (por ejemplo, los contenidos de enseñanza, la comunicación y el trabajo en equipo) fueron valorados de forma más positiva por los centros grandes y por los centros privados y confesionales (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

En Hungría existen 71 marcos curriculares, uno para cada tipo de centro o rama de enseñanza concreto, y todos están acreditados por el Ministerio. Una encuesta de 2006 sobre la Eficacia de las Escuelas estudió el número de centros y de profesores que estaban utilizando esos marcos, puesto que los centros pueden optar por usar uno o una combinación de ellos, o incluso crear sus propios currículos basados en dichos marcos. Según la encuesta, más del 60% de los centros utilizaba más de un marco curricular, casi el 25% utilizaba uno solo, el 6% adoptó marcos de otros centros escolares, aproximadamente el 5% creó su propio marco y otro 5% utilizó otros métodos para elaborar sus currículos (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Reformas

En todos los países, los documentos estratégicos sobre la lengua de enseñanza han sufrido alguna reforma en los últimos diez años o está previsto que lo hagan en un futuro próximo. Algunas reformas han sido muy generales y han afectado, no solo a la lengua, sino a todas las asignaturas del currículo. Otras, en cambio, se centran más específicamente en la lengua de enseñanza, y algunas en ciertos aspectos concretos de la lectura.

Reformas recientes

En la última década solo ha habido dos países (Bulgaria e Islandia) que no han reformado el currículo de la lengua de enseñanza o, más en concreto, de lectura. Este subepígrafe comienza mencionando brevemente las reformas integrales y posteriormente describe aquellas que se centran en particular en la lengua de enseñanza y en la lectura.

En la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia, donde se han producido amplias reformas del currículo, muchos de estos cambios tuvieron como consecuencia una mayor autonomía para los centros. Además de estos cuatro países, Estonia, Grecia, España, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Eslovenia y Turquía modificaron profundamente sus enfoques y métodos de enseñanza. Los nuevos currículos de Estonia, Grecia, Letonia y Eslovenia promueven las relaciones entre las diferentes asignaturas del currículo. En la República Checa, el nuevo currículo aprobado en 2005, que ha sido implantado gradualmente en los centros desde 2007, tiene como objetivo desarrollar las habilidades para la vida (competencias básicas) y preparar a los alumnos para la vida cotidiana.

Lituania, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra) han introducido por primera vez un currículo de educación infantil (CINE 0). En Liechtenstein, sólo existían algunas orientaciones pedagógicas para este nivel educativo y en 1999 se introdujo un currículo prescriptivo.

En Alemania, en 2005 se introdujeron los estándares educativos para la educación obligatoria, lo que dio una nueva dirección al currículo. En Francia, en 2006, las autoridades educativas nacionales establecieron las Bases Comunes de Conocimientos y Destrezas, un documento que define 7 competencias básicas, la primera de las cuales es el dominio del francés. En 2008, se revisaron todos los currículos de los niveles CINE 0, 1 y 2 de acuerdo con este nuevo enfoque para hacer posible la adquisición de todas las competencias por parte de todos los alumnos. En Noruega, en 2006, se realizó una reforma integral del currículo, la Reforma para la Promoción del Conocimiento, que afectó a todas las asignaturas del currículo de primaria y secundaria.

En Italia, las reformas de 2004 y 2007 se centraron principalmente en establecer continuidad entre las etapas de infantil y primaria. Las reformas curriculares de 2008 en el Reino Unido (Inglaterra), que sólo afectaron a la secundaria, tuvieron como objetivo proporcionar a esta etapa más coherencia y flexibilidad. En Gales, el nuevo currículo introducido en 2008 se centró en el desarrollo de destrezas. En Irlanda del Norte, el currículo de 2007 puso el énfasis en la transferencia, aplicación y utilización eficaz de las destrezas. En Escocia, el nuevo “Currículo para la Excelencia”, aprobado en 2009, está aún en proceso de aplicación en los centros.

La últimas reformas de Bélgica (comunidad flamenca (2009) y francófona (2006)), Irlanda (2005), Países Bajos (2010), Finlandia (2004) y Suecia (2008) se refieren específicamente a la lengua de enseñanza.

En Bélgica (comunidad francófona), de acuerdo con una nueva ley (2006), todos los alumnos deben tener una hora adicional de lengua francesa en el primer curso del primer ciclo de secundaria inferior y una hora adicional de matemáticas en el segundo curso de secundaria inferior. Estas medidas pretenden mejorar las competencias básicas de todos los alumnos. En los Países Bajos, los Secretarios de Estado de educación primaria y secundaria dictaron objetivos de calidad para ambos niveles educativos con el objetivo fundamental de mantener y mejorar los niveles de rendimiento tanto en matemáticas como en lengua holandesa. Tras los primeros debates, en abril de 2010 el Parlamento Holandés aprobó un marco de referencia en el que se describen claramente las destrezas en lengua y matemáticas que los alumnos deben alcanzar en cada etapa de su educación (se han establecido cuatro etapas). Además, el marco pretende establecer itinerarios continuos y flexibles de aprendizaje que den a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades cualesquiera que sean sus conocimientos previos y su experiencia pasada en el sistema educativo. Además, para abordar las dificultades de aprendizaje lo antes posible, se ha dotado a los municipios de una financiación extra que les permita ofrecer programas educativos de educación infantil. En Suecia, también se ha llevado a cabo realizó una reforma en relación con la lengua de enseñanza (el sueco) y las matemáticas. La introducción de nuevos objetivos y de un nuevo examen nacional en tercer curso, pretende mejorar el seguimiento y el control del aprendizaje de los alumnos para poder identificar y planificar intervenciones tempranas con mayor eficacia.

En Bélgica (comunidad francófona), con el nuevo currículo, se pretende que los alumnos comprendan mejor cómo analizar el lenguaje y su estructura y cómo utilizarlo en diferentes contextos. En Irlanda, se ha revisado el currículo de lengua inglesa de primaria, reorganizando los cuatro ámbitos principales (“Receptividad hacia el lenguaje”, “Confianza y competencia en el uso del lenguaje”, “Desarrollo de habilidades cognitivas a través del lenguaje” y “Desarrollo emocional y de la imaginación a través del lenguaje”). En Finlandia, se ha aumentado el tiempo dedicado a la enseñanza de la asignatura “Lengua materna y literatura” lo cual, a su vez, ha afectado a los objetivos de aprendizaje.

En Grecia se han revisado los libros de texto de enseñanza del griego y los manuales de los profesores de dicha asignatura, al igual que en Chipre, donde los centros utilizan los mismos libros de texto que en Grecia. Los dos elementos principales de los manuales revisados son la introducción de métodos transversales y el análisis de los fenómenos lingüísticos mediante módulos consecutivos, de acuerdo con su modelo educativo en espiral. Como se ha indicado anteriormente, puesto que las autoridades educativas nacionales deciden los libros de texto que deben utilizar los profesores, se considera que los manuales del profesor de dichos textos son parte del material de guía.

En la década pasada trece sistemas educativos realizaron reformas relacionadas directamente con la alfabetización lectora. Los principales aspectos de estas reformas son:

- Aumento de las horas de enseñanza de la lectura (España y Hungría);
- La lectura como objetivo transversal (Bélgica (comunidad germanófona), Dinamarca, España, Francia, Austria, Reino Unido (Irlanda del Norte, Gales y Escocia) y Noruega;
- Lectura temprana en educación infantil (Dinamarca, Italia, Austria, Portugal y Reino Unido (Inglaterra));
- Métodos de enseñanza: interrelación entre la lectura y la escritura; trabajo de alta calidad en fonología (Francia, Austria, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega).

En España y Hungría, las autoridades educativas nacionales han decidido aumentar el tiempo/cursos que los alumnos deben dedicar a la lectura en los centros. En España, la nueva Ley de Educación (2006) ha puesto más énfasis en la lectura; en concreto, establece que en primaria se deben dedicar al menos 30 minutos diarios a la lectura. En Hungría, el decreto de 2003 del Ministerio de Educación ha ampliado la enseñanza de la lectura más allá del cuarto curso. Ahora los docentes deben enseñar destrezas lectoras a alumnos más mayores para ayudarles a elevar su nivel de lectura.

Las recientes reformas en Bélgica (comunidad germanófona), Dinamarca, España, Francia, Austria, el Reino Unido (Irlanda del Norte, Gales y Escocia) y Noruega ponen mayor énfasis en el desarrollo de las destrezas lectoras a lo largo de todo el currículo. En Bélgica (comunidad germanófona), de acuerdo con los nuevos currículos (2008), la lectura es una competencia transversal que los alumnos deben tener la oportunidad de adquirir a través de todas las asignaturas del currículo. La lectura se considera un medio de aprender ya que, al desarrollar las competencias, técnicas y estrategias lectoras, los alumnos adquieren las herramientas de aprendizaje que necesitan para realizar diferentes tareas y resolver problemas. En Dinamarca, desde 2009, todas las asignaturas del currículo de primaria y de secundaria comparten el objetivo de mejorar las competencias lectoras de los alumnos. En España, de acuerdo con la Ley de Educación de 2006, todas las asignaturas del currículo deben enseñarse de manera que fomenten la comprensión lectora, el interés por la lectura y los buenos hábitos lectores. En Francia, los programas de primaria y secundaria inferior de 2008 exigen que los profesores trabajen todos los aspectos lingüísticos específicos, principalmente la lectura relacionada con la asignatura que imparten. En Austria, las directrices centrales establecidas en 1999 para la educación primaria y la secundaria definían la lectura como una destreza básica para el aprendizaje que debe enseñarse en todas las asignaturas. Por consiguiente, se aconseja al profesorado de todas las asignaturas que trabaje en equipo para enseñar las destrezas y estrategias lectoras de forma transversal tanto a los lectores con peor competencia como a los más avanzados. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), desde septiembre de 2007 se está implementando el área transversal de habilidades de comunicación, que incluye la lectura. En Escocia, el nuevo “Currículo para la Excelencia” (2007) atribuye a todos los docentes la responsabilidad de desarrollar las destrezas y habilidades lectoras como parte del proceso de aprendizaje en sus asignaturas. En Noruega, la Reforma para la Promoción del Conocimiento (2006) pone especial énfasis en las cinco destrezas básicas: la habilidad para expresarse oralmente, la habilidad para leer, el cálculo aritmético, la habilidad para expresarse por escrito y la habilidad para utilizar las herramientas digitales, habilidades que se integran y adaptan a todas las asignaturas del currículo de primaria y secundaria.

En Dinamarca, Italia, Austria, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), las recientes reformas fomentan el desarrollo temprano de las destrezas lectoras en educación infantil. En Dinamarca, el área de contenido “Lenguaje y formas de expresión” es obligatoria en todas las etapas desde 2009. En Italia, las orientaciones del currículo de infantil y primer ciclo de primaria de 2007 ponen mayor énfasis en la práctica de la lectura. En Austria, desde septiembre de 2010, el último curso de kindergarden es obligatorio para todos los alumnos. Durante ese curso, todos los niños tienen la oportunidad de participar

en una serie de actividades de lectura para preparar las bases de su futuro desarrollo en primaria. En el Reino Unido (Inglaterra), las conclusiones del estudio de Rose (2006), que se refieren al currículo de los CINE 0 y 1, subrayan la importancia de fomentar las destrezas orales y de escucha en los establecimientos y centros educativos de atención a la primera infancia, que deben preparar las bases para el trabajo fónico necesario para enseñar las primeras destrezas lectoras. En 2008 se publicaron dos documentos no prescriptivos (“Descubrimiento del lenguaje escrito” y “Lenguaje y comunicación”) para ayudar a los docentes a poner en práctica el currículo de infantil.

Los centros educativos y los docentes son, en gran medida, libres para escoger los métodos de enseñanza que prefieran. En la mayoría de los países, sin embargo, los documentos curriculares incluyen algunas indicaciones sobre enfoques metodológicos generales. En Francia, los bajos resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales llevaron al gobierno a poner en marcha algunas reformas curriculares (2002; 2008) para reducir el número de alumnos de 12 años con dificultades en lectura. En primaria, los objetivos de aprendizaje son ahora más específicos y exigentes. En secundaria inferior (2008), los nuevos programas proponen diferentes métodos de enseñanza de la lectura, utilizando tanto textos clásicos franceses como literatura contemporánea para jóvenes. En todos los casos, el desarrollo de las destrezas de comprensión oral es un objetivo primordial. En Austria, la lectura y la escritura aparecen ahora combinadas en el currículo de primaria y se pone énfasis en su interrelación. En el Reino Unido (Inglaterra), el estudio de Rose de 2006 recomendaba enérgicamente realizar trabajo fónico de alta calidad. Según este informe, éste debería ser el método de enseñanza temprana de las destrezas lectoras. En Noruega, la reforma denominada Promoción del Conocimiento (2006) ponía un mayor énfasis en la lectura, incluyendo el aprendizaje de las letras desde primer curso.

Reformas previstas

Actualmente, once países están planeando reformar su currículo. En algunos de ellos, las reformas previstas tendrán un impacto directo sobre la asignatura de lengua o, más en concreto, sobre la enseñanza de la lectura.

En Bulgaria, Grecia, Irlanda, Letonia y Finlandia, las reformas previstas son bastantes generales, pero también incluyen elementos directamente relacionados con la lectura. En Bulgaria, se van a elaborar nuevos currículos con objeto de elevar los estándares de lectura. Esta reforma fue motivada por los resultados de los alumnos en los tests de lectura, que pusieron de manifiesto un descenso del rendimiento en los últimos años. En Grecia, transcurrida la fase piloto, todos los centros deberán introducir los nuevos currículos de las etapas de infantil, primaria y secundaria en 2012/13. Entre otros cambios, el nuevo currículo para los dos primeros cursos de educación primaria establece una hora extra por semana de Griego Moderno para leer textos literarios. En Irlanda, aunque durante muchos años se ha introducido una reforma general del currículo, la publicación de un plan general sobre las competencias lectora y matemáticas en noviembre de 2010 pone de manifiesto que existe un renovado interés por las áreas curriculares básicas, la lectura y las matemáticas. Entre las propuestas de la nueva reforma se pueden mencionar: la clarificación de los resultados de aprendizaje de los alumnos en relación con el currículo de lengua; el aumento del número de horas dedicadas a la enseñanza de la lectura y las matemáticas en educación primaria; la reestructuración del currículo de infantil; y el otorgar a todos los profesores de educación secundaria responsabilidades en la promoción de la lectura.

En Letonia, la reforma de infantil y primaria pretende mejorar la coordinación entre ambos niveles educativos; promover la enseñanza y el aprendizaje centrado en los alumnos; y fomentar las destrezas relacionadas con la lectura y la información. En Finlandia, el Ministerio de Educación y Cultura está planeando revisar los objetivos generales nacionales, así como la distribución del tiempo dedicado a cada asignatura en primaria y secundaria inferior. Todas las asignaturas del currículo relacionadas con la lengua deben formar parte de la misma asignatura para así resultar reforzadas. Además, la reforma pondrá más énfasis en la intervención temprana y en el apoyo multiprofesional a los alumnos con dificultades lectoras.

En Liechtenstein, la preocupación por el nivel de conocimiento de la lengua de enseñanza ha llevado a proponer reformas. El gobierno ha definido recientemente “niveles de contenido” para el alemán y las matemáticas y pretende introducir pruebas estandarizadas de estas dos asignaturas fundamentales. Las primeras pruebas se aplicarán en 2010/11. El gobierno intenta, de este modo, elevar el nivel de rendimiento en todo el país.

En Italia, Rumanía, Portugal, Suecia e Islandia, las reformas son bastante generales, es decir, no se centran de manera especial en la alfabetización lectora. En Portugal, las autoridades educativas nacionales han publicado recientemente unos nuevos resultados de aprendizaje, que gradualmente se irán incluyendo en todos los currículos escolares. Además, en 2011/12, se introducirá un nuevo currículo de Lengua Portuguesa que pretende poner al día la terminología lingüística y armonizar las formas escritas del portugués, que actualmente son diferentes en Portugal y en Brasil.

1.2.3. Objetivos de aprendizaje y escalas de rendimiento

Los objetivos de aprendizaje y las escalas de rendimiento facilitan a los docentes la elaboración de un currículo escolar coherente y progresivo a lo largo de las etapas educativas.

Los objetivos de aprendizaje definen los conocimientos, destrezas y nivel de comprensión que los alumnos con diferentes capacidades deben haber adquirido al final de un curso, ciclo o etapa educativa y son la base sobre la que los profesores elaboran sus programaciones.

Por otra parte, las escalas de rendimiento describen los diferentes niveles de logro correspondientes a cada objetivo o conjunto de objetivos de aprendizaje. Son instrumentos que permiten a los docentes evaluar el trabajo de los alumnos en función de los objetivos de aprendizaje prescritos. Se elaboran normalmente con fines formativos, es decir, para ayudar a los profesores (y también a los alumnos) a obtener la información que necesitan para orientar su enseñanza (o aprendizaje). En algunos casos, las escalas de rendimiento se utilizan también para proporcionar información sobre el progreso del alumno y sobre su rendimiento a los educadores, padres o responsables políticos de las administraciones educativas. Normalmente abarcan varios ciclos o niveles educativos, y no siempre indican el nivel que se espera que alcancen los alumnos en un curso determinado.

En resumen, lo que mejor diferencia los objetivos de aprendizaje de las escalas de rendimiento es el uso que se hace ellos: los primeros guían a los docentes a la hora de planificar su trabajo y los segundos les permiten evaluar y calificar el rendimiento del alumnado. Sin embargo, existe una clara relación entre ambos, ya que solo se puede calificar el rendimiento del alumno en relación con lo que se supone que debería haber aprendido. En ocasiones aparecen también combinados en un único marco.

En Europa lo más habitual es que los currículos y las directrices oficiales incluyan los objetivos de aprendizaje, pero no las escalas de rendimiento.

Objetivos de aprendizaje

En Europa, todos los currículos y directrices oficiales de primaria y secundaria inferior incluyen objetivos de aprendizaje relacionados con la lectura. Por lo que respecta a la educación infantil, tres países (Austria, Eslovenia y Finlandia) indican que no han determinado objetivos de aprendizaje para esta etapa educativa. Esto puede deberse a o bien a que ponen más énfasis en el desarrollo personal y social del alumno que en el desarrollo de la lectura con vistas a la primaria, o bien a que no formalizan el progreso educativo y de aprendizaje en términos de objetivos de aprendizaje.

Generalmente, los currículos europeos especifican los objetivos de aprendizaje para los distintos ciclos educativos, cuya duración varía de unos países a otros. Por ejemplo, el primer ciclo de primaria en España dura dos años, mientras que en Portugal dura cuatro. Lo normal, sin embargo, es que un ciclo educativo abarque entre dos y tres cursos.

En educación infantil, los objetivos de aprendizaje se definen de forma general en el currículo de toda la etapa, con la excepción de Letonia, donde se definen para cada curso. En primaria, hay ocho países que no definen los objetivos de aprendizaje por ciclos. En Bulgaria, Francia, Rumanía y Turquía se fijan en la programación de cada curso. En Bélgica (comunidad flamenca), Alemania, los Países Bajos y Eslovaquia se establecen unos objetivos de aprendizaje generales para el final del nivel CINE 1. Estos países tienen unos sistemas educativos muy descentralizados y/o unos currículos muy breves en número de páginas, características que pueden explicar por qué el currículo solo define los objetivos de aprendizaje en términos muy generales. En la educación secundaria inferior el panorama difiere más. Los currículos de algunos países definen los objetivos de aprendizaje para toda la etapa educativa y otros para cada ciclo. En algunos países, como Dinamarca, el ciclo y la etapa coinciden en el nivel CINE 2. En Bulgaria y en Francia, los objetivos de aprendizaje se especifican para cada curso, como en primaria.

Cuando los objetivos de aprendizaje se establecen para cada ciclo o curso escolar en vez de para toda la etapa educativa, se convierten en una referencia más precisa sobre lo que los alumnos deben saber y entender en determinada etapa. Por tanto, ofrecen a los profesores una guía más concreta para planificar lo que deben enseñar y cuándo hacerlo. No obstante, si los objetivos de aprendizaje vienen establecidos para cada curso, puede que resulten demasiado prescriptivos y no permitan la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades y ritmo de aprendizaje del alumnado. En principio, no se puede establecer cuál es el equilibrio adecuado entre ofrecer directrices demasiado detalladas y no conceder al profesorado la libertad necesaria para elaborar un currículo de centro adaptado a las necesidades de sus alumnos. Los responsables políticos y los educadores deben encontrar el equilibrio adecuado a este respecto teniendo en cuenta las tradiciones educativas y las características de cada país, así como los recursos disponibles. Por ejemplo, en los países donde los docentes trabajan normalmente en equipo, éstos reciben formación permanente de manera regular que les permite aprender a elaborar programaciones coherentes y progresivas, sin necesidad de establecer objetivos de aprendizaje para cada curso. Aprovechando esta flexibilidad, los profesores pueden definir sus propios objetivos de aprendizaje, respetando el ritmo de sus alumnos, dentro del marco amplio que viene delimitado por los objetivos de aprendizaje.

En Bélgica (comunidad flamenca), por ejemplo, el currículo de primaria incluye unos objetivos de aprendizaje muy generales para el final de la etapa. Los objetivos de Holandés se agrupan en cuatro competencias fundamentales (hablar, escuchar, leer y escribir). La parte correspondiente a la lectura consta solo de siete objetivos organizados en torno a tres ámbitos ⁽⁴⁾:

1. Los alumnos son capaces de encontrar información (nivel de procesamiento= descripción) en:
 - instrucciones en una serie de actividades pensadas a ellos;
 - datos en tablas y diagramas de uso público;
 - textos de revistas apropiados para ellos.
2. Los alumnos son capaces de organizar la información (nivel de procesamiento= estructuración) que se encuentra en:
 - textos escolares y de estudio apropiados para ellos e instrucciones para las tareas escolares;
 - historias, libros infantiles, diálogos, poemas, revistas infantiles y enciclopedias específicas para ellos.

(4) Ver todos los objetivos en <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>.

3. Los alumnos son capaces de evaluar información basada en sus propias opiniones, o bien en otras fuentes (nivel de procesamiento= evaluación), que se encuentra en:
 - cartas e invitaciones destinadas a ellos;
 - textos publicitarios directamente relacionados con sus intereses.

El currículo de primaria de Francia, que incluye objetivos de aprendizaje para cada curso de la etapa, es mucho más detallado. Al contrario que en Bélgica (comunidad flamenca), los objetivos no están basados en competencias. Los objetivos de aprendizaje se clasifican en seis ámbitos en los dos primeros años (lenguaje oral, lectura, escritura, vocabulario, gramática y ortografía) y en los últimos tres cursos se añaden dos ámbitos más: la literatura y la redacción. Dependiendo del curso, cada ámbito de la lectura tiene entre seis y doce objetivos de aprendizaje. Los del primer curso para lectura ⁽⁵⁾ son:

- Conocer las letras del alfabeto, en orden;
- Distinguir entre las letras y los sonidos que las representan; conocer las correspondencias grafía-sonido de las formas escritas simples (p.ej., “f”, “o”) y las complejas (p.ej. “ph”, “au”, “eau”);
- Saber que una sílaba se compone de una o varias letras, ser capaz de localizar estos elementos (letras, sílabas) en una palabra;
- Comprender la relación entre las minúsculas y las mayúsculas en forma impresa y en la escritura en cursiva;
- Leer sin dificultad las palabras que se han aprendido;
- Descifrar palabras habituales que son desconocidas;
- Leer las palabras más comunes (es decir, palabras funcionales) sin dificultad;
- Leer en voz alta textos cortos formados por palabras conocidas, pronunciando con claridad y corrección y respetando la puntuación;
- Conocer y utilizar el vocabulario específico relacionado con los textos: libro, portada, página, línea, autor, título, texto, frase, palabra, principio, final, personaje, historia;
- Explicar de qué trata el texto, buscar en el texto o en las ilustraciones la respuesta a preguntas relacionadas con él, reformular el contenido;
- Escuchar a otra persona leer libros infantiles completos.

Escalas de rendimiento

Solo seis sistemas educativos incluyen escalas de rendimiento en sus currículos o directrices oficiales. Estas escalas son un instrumento que utilizan todos los profesores de un país para evaluar y calificar el rendimiento del alumno. En Lituania, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), existen en primaria y secundaria inferior. En los Países Bajos, la escala de rendimiento abarca principalmente los niveles de secundaria inferior y superior, ya que al final de la educación primaria solo está previsto que se alcance el primer nivel de la escala. Finalmente, en Portugal sólo existe para la educación primaria.

A continuación aparecen ejemplos de escalas de rendimiento correspondientes al Reino Unido y Lituania. Las dos escalas tienen características comunes al tratarse de herramientas de evaluación y

(5) Ver todos los objetivos de aprendizaje en: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

calificación del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, sus diferentes formatos muestran que un mismo concepto puede concretarse de forma diferente en los instrumentos concretos.

En el Reino Unido (Inglaterra), el currículo de Inglés incluye “programas de estudio” y “objetivos de rendimiento”. Los programas de estudio establecen lo que los alumnos deben aprender de lengua inglesa en los cursos 1º, 2º, 3º y 4º y sirven de base para la elaboración de las programaciones. Se han definido tres escalas de rendimiento para tres “objetivos de resultados” generales: hablar, escuchar, leer y escribir. Cada escala contiene ocho niveles de redimiendo que describen los conocimientos, destrezas y nivel de comprensión que se esperan de los alumnos de entre 5 y 14 años. Existe un noveno nivel que corresponde a un rendimiento excepcional. Un alumno normal debe pasar de un nivel a otro cada dos años.

Por ejemplo, a continuación se describen los tres primeros niveles del “objetivo de rendimiento” de “lectura” del currículo de Inglés ⁽⁶⁾.

- **Nivel 1:** “Los alumnos reconocen palabras familiares en textos simples. Utilizan su conocimiento de las letras y de las relaciones sonido-grafía para leer palabras y establecer los significados al leer en voz alta. En estas actividades a veces necesitan algún tipo de apoyo. Expresan sus reacciones ante poemas, historias y textos expositivos identificando los aspectos que les gustan”.
- **Nivel 2:** “Al leer textos simples, los alumnos demuestran que los comprenden y normalmente leen de forma precisa. Expresan opiniones sobre los acontecimientos o ideas que aparecen en las historias, poemas y textos expositivos. Al leer palabras desconocidas utilizan más de una estrategia, como la fónica, la grafía, la sintaxis y el contexto, para poder establecer su significado”.
- **Nivel 3:** “Los alumnos leen diferentes tipos de textos de manera precisa y fluida. Leen de manera independiente, utilizando las estrategias apropiadas para comprender el significado. Demuestran que comprenden los principales aspectos de diferentes textos de ficción y no ficción y expresan sus preferencias. Utilizan su conocimiento del alfabeto y de las técnicas de búsqueda para localizar las fuentes y encontrar información”.

Estas descripciones de los niveles muestran claramente la evolución que se espera. Abarcan aspectos clave del aprendizaje de la lectura tales como el reconocimiento de palabras, el uso de las correspondencias grafema-fonema y el desarrollo de la fluidez lectora y las estrategias de comprensión (ver epígrafe sobre La enseñanza de la lectura). En el nivel 1, los alumnos deben ser capaces de leer palabras y establecer su significado. En el nivel 2 deben leer, no sólo palabras, sino también textos simples. También deben demostrar que comprenden lo que leen y su lectura debe ser más precisa. En el nivel 3, los alumnos deben leer diferentes tipos de texto de manera fluida y precisa. Y deben leer de manera independiente, objetivo que no se esperaba de ellos en el nivel 1; aunque en este nivel se reconoce que pueden requerir cierto apoyo. El mismo sentido de evolución se ve claramente al observar las técnicas lectoras y las reacciones ante los textos que se espera que tengan los alumnos.

El currículo lituano también incluye objetivos de aprendizaje y escalas de rendimiento para cada ciclo. En un apartado dedicado a la evaluación, el currículo describe tres niveles de rendimiento para cada objetivo de aprendizaje específico. Las descripciones de los tres niveles solo abarcan un ciclo y en el currículo se incluyen descripciones parecidas para cada nivel. El primer nivel de rendimiento se denomina “satisfactorio”, el segundo “promedio” y el tercero “superior”.

(6) Por favor, consultar las descripciones de todos los niveles en: <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

Para el primer ciclo, la descripción del nivel de rendimiento del objetivo de aprendizaje “dominar el proceso de la lectura: leer oraciones, palabras, sílabas, comprender lo que se lee” se divide en tres niveles:

- **satisfactorio** – leer palabras o frases previa preparación o con la ayuda del profesor y responder a algunas preguntas relacionadas con el contenido;
- **promedio** – leer frases y responder preguntas sobre el contenido;
- **superior** – leer el texto de manera fluida con la entonación apropiada y responder a las preguntas.

1.2.4. La enseñanza de la lectura

De cara a este análisis, la enseñanza de la lectura se ha organizado esquemáticamente en:

- desarrollo de las destrezas lectoras iniciales (es decir, la conciencia fonológica y de las grafías);
- enseñanza básica de la lectura (centrada en el reconocimiento de palabras, el uso de las correspondencias grafema-fonema y la fluidez); y
- la enseñanza de estrategias de comprensión lectora (ver definiciones más abajo).

En la educación secundaria inferior, la enseñanza de la lectura puede centrarse también en la enseñanza de destrezas específicas de la alfabetización lectora, como el enriquecimiento del vocabulario académico del alumno. Sin embargo, esta dimensión no se trata aquí, ya que, por razones de fiabilidad, no era factible ampliar el análisis de los currículos a comprobar las directrices sobre la enseñanza de la lectura que se dan a los profesores que enseñan asignaturas diferentes a la lengua.

Este subepígrafe analiza el modo en que se tratan las tres dimensiones de la enseñanza de la lectura seleccionadas para el análisis en los documentos estratégicos desde infantil hasta secundaria inferior. Como ya se ha subrayado en la revisión bibliográfica, hay que tener en cuenta que estas dimensiones aparecen interrelacionadas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Más abajo se especifican los indicadores correspondientes a cada dimensión de la enseñanza de la lectura, que en los documentos estratégicos pueden adoptar la forma de objetivos de aprendizaje, contenidos o actividades.

Antes de analizar en detalle cómo se trata la enseñanza de la lectura en los documentos estratégicos, se ofrece una primera impresión del énfasis que ponen en ella dichos documentos para dar una idea de la variedad que existe entre los países. En la mayoría de ellos, las tres dimensiones de la enseñanza se tratan con un nivel de concreción parecido, en unos casos de forma muy detallada y en otras de manera general. Los documentos estratégicos de Irlanda, Grecia, España, Luxemburgo, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) y Turquía son los más detallados, por lo menos en dos de las tres dimensiones de la enseñanza de la lectura. En el lado opuesto de la escala se encuentran Eslovaquia (primaria y secundaria inferior) y Suecia, donde los objetivos de aprendizaje relativos a la enseñanza de la lectura son mucho menos concisos. En Suecia, los documentos estratégicos ofrecen el enfoque general de cada asignatura y especifican qué metas tienen que alcanzar los alumnos en lo referente a conocimientos, actitudes, etc. Los profesores son los encargados de determinar, posteriormente, cómo se van a alcanzar esas metas –desde el nivel nacional no se dan directrices sobre los subelementos específicos de cada asignatura. En Eslovaquia, los currículos nacionales de primaria y secundaria inferior fijan solo unas metas de aprendizaje muy amplias que los alumnos deben alcanzar al final de cada etapa.

En Bélgica (comunidades francófona y flamenca) y en los Países Bajos, los documentos estratégicos nacionales analizados son también muy concisos en lo que respecta a la enseñanza básica de la lec-

tura, y aún desarrollan con mayor grado detalle la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En estos tres casos, los objetivos de aprendizaje se formulan para toda la primaria (comunidad flamenca de Bélgica y Países Bajos) o para el período que va desde el primer curso de infantil hasta el octavo curso de la educación obligatoria (comunidad francófona de Bélgica). Esto podría explicar por qué los objetivos de aprendizaje no incluyen, o lo hacen de manera escueta, las destrezas lectoras básicas o iniciales que deben adquirirse en las primeras etapas del proceso.

Las destrezas lectoras iniciales

Para establecer las bases del aprendizaje de la lectura, es necesario desarrollar las destrezas lectoras iniciales a través de actividades diferentes, entre las que no se encuentra la decodificación de textos escritos. La mejora de la conciencia fonológica de los niños (es decir, la habilidad para dividir el lenguaje oral en unidades de sonido, como por ejemplo las sílabas y fonemas) contribuye al desarrollo de estas primeras destrezas lectoras. El otro componente esencial de la fase inicial de la lectura es desarrollar en el alumno conceptos y conocimientos sobre la letra impresa, lo cual le ayudará a conceptualizar la escritura como una representación del lenguaje oral. Esto se denomina también “conciencia de la escritura impresa”.

Las pruebas indican que la adquisición de las primeras destrezas lectoras en una etapa temprana facilita el futuro desarrollo lector (Tafa, 2008). El currículo de infantil de la mayoría de los países incluye objetivos de aprendizaje o contenidos relacionados con los indicadores seleccionados para abordar la promoción del conocimiento fonológico y la percepción del lenguaje escrito ⁽⁷⁾ (ver Gráfico 1.1). Como casos excepcionales, los documentos estratégicos nacionales de Bélgica (comunidad francófona) y los Países Bajos no hacen referencia a la conciencia fonológica de los niños y apenas mencionan la conciencia de la escritura impresa. Otros documentos estratégicos de educación infantil (Estonia y Hungría) no mencionan ninguno de los indicadores a los que se hace referencia en este análisis para abordar la conciencia de la escritura impresa.

En la mayoría de los países, en cambio, sí se mencionan los objetivos de aprendizaje o actividades asociadas con la conciencia de la escritura impresa y la conciencia fonológica en los documentos estratégicos de primaria. En Bulgaria, Francia, Italia, Finlandia, Liechtenstein y Turquía, éstos mencionan muy brevemente los objetivos y actividades relacionadas con la conciencia de la escritura impresa o la conciencia fonológica, tales como jugar con el lenguaje o reconocer sonidos en el habla. Sin embargo, con la excepción de Liechtenstein, todos aluden a la enseñanza de las correspondencias entre sonidos y palabras, lo que implica aspectos de conciencia fonológica.

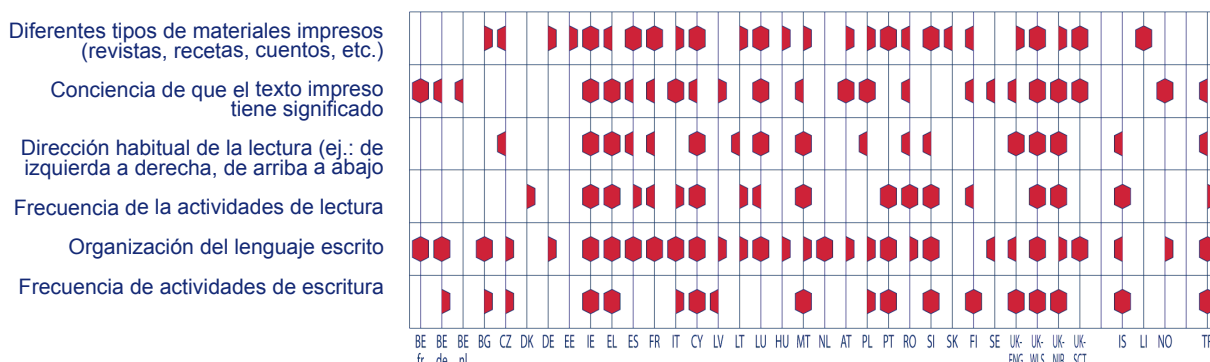
El énfasis con que se tratan las destrezas lectoras iniciales varía de unos países a otros. Los currículos de infantil y/o primaria de 13 países cubren muy extensamente este aspecto ⁽⁸⁾. Sus documentos estratégicos incluyen al menos cuatro de los seis indicadores que, según este análisis, abarca la conciencia de la escritura impresa, mientras que para la conciencia fonológica presentan dos o tres de los seis indicadores seleccionados.

(7) Los documentos estratégicos de infantil de Dinamarca (normativa sobre la enseñanza en educación infantil) no se han tenido en cuenta en este análisis.

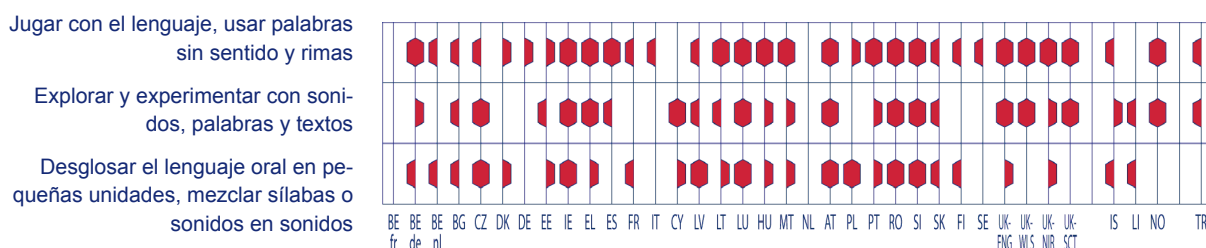
(8) Grecia, Irlanda, España, Francia, Luxemburgo, Malta, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido (ENG/WLS/NIR), Islandia y Turquía.

Gráfico 1.1: Las destrezas lectoras iniciales en los documentos estratégicos de infantil y primaria, 2009/10

a. Conocimiento e interpretación de la escritura impresa



b. Conciencia fonológica



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

Dinamarca: Los documentos estratégicos de infantil que tratan de las destrezas en lectura, es decir, la Normativa sobre la Educación en Infantil, no se han tenido en cuenta en este gráfico.

Luxemburgo: Datos no contrastados por la Unidad Nacional de Eurydice.

La enseñanza básica de la lectura

La enseñanza básica de la lectura se centra en desarrollar la capacidad de reconocimiento de las palabras, en el uso de las correspondencias grafema-fonema ⁽⁹⁾ (conocimiento de fonemas) y en la fluidez lectora. Como se ha mencionado anteriormente, también puede verse apoyada por el fortalecimiento de la conciencia fonológica. Todos estos componentes básicos tienen un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura, así como en el progreso hacia la competencia “leer para aprender”.

Como muestra el Gráfico 1.2, la mayoría de los currículos ofrecen, al menos, dos tipos diferentes de indicadores: los relacionados con el reconocimiento de las palabras y los relacionados con la fluidez y el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema. Los países donde se cubren de manera más exhaustiva todos los aspectos de la enseñanza básica de la lectura son Irlanda, Grecia, España, Chipre, Luxemburgo, Rumanía y Eslovenia. Sus currículos incluyen entre cuatro y seis indicadores diferentes sobre la identificación y el conocimiento de fonemas y al menos tres indicadores sobre la fluidez.

(9) Las correspondencias grafema-fonema son relaciones símbolo-sonido utilizadas para interpretar palabras. Las relaciones básicas símbolo-sonido (correspondencias letra-sonido, combinaciones de letras para formas palabras simples) se enseñan especialmente en la enseñanza temprana. Posteriormente se enseña el silabeo y el uso de prefijos y sufijos.

Gráfico 1.2: Las destrezas lectoras básicas en los documentos estratégicos de infantil y primaria, 2009/10


Notas específicas de países

Dinamarca: Los documentos estratégicos de infantil que tratan de las destrezas lectoras, es decir, la Normativa sobre la Enseñanza en las clases de Infantil, no se han tenido en cuenta en este gráfico.

Luxemburgo y Malta: Datos no contrastados por las Unidades Nacionales de Eurydice.

La enseñanza básica de la lectura comienza normalmente en la educación infantil con la enseñanza de aspectos relacionados con el reconocimiento de palabras y/o las relaciones entre letras y sonidos. Sin embargo, en Italia y Finlandia, se inicia en los centros de primaria. Éste es también el caso de Malta, salvo que en este país se puede empezar a pedir a los niños que se considera que están preparados para ello, que escriban letras sueltas o palabras al final de infantil.

Como se ha indicado anteriormente, en Bélgica (comunidades francófona y flamenca), los Países Bajos, Eslovaquia y Suecia, los documentos estratégicos de educación primaria apenas hacen referencia a subelementos de la enseñanza básica de la lectura. No obstante, todos contienen metas u objetivos de rendimiento que, implícita o explícitamente, exigen que los alumnos dominen las destrezas lectoras básicas. En los documentos estratégicos de Suecia, por ejemplo, el objetivo relacionado con esta cuestión hace referencia a que los alumnos sean capaces de leer textos de dificultad creciente con fluidez a lo largo de la educación primaria.

Por lo que respecta a la continuidad en la enseñanza de las competencias lectoras básicas durante la educación primaria, los currículos revelan modelos similares en todos los países en lo que se refiere al reconocimiento de palabras y a la fluidez. Sólo se han tenido en cuenta en esta comparación los

currículos de los países donde los objetivos de aprendizaje están diferenciados por ciclo o por curso (ver epígrafe 1.2.3). En la mayoría de los países analizados, se promueve el reconocimiento de palabras y el desarrollo de la fluidez lectora a lo largo de toda la etapa de primaria. Letonia es el único país donde no se introducen los objetivos relacionados con el desarrollo de la fluidez al principio de la primaria sino en cursos posteriores.

La situación varía más en lo que respecta a la enseñanza de la fonología. Los países o regiones donde los objetivos de aprendizaje aparecen especificados por ciclo o curso de primaria, se ajustan a dos enfoques principales (ver Gráfico 1.3). Aproximadamente dos tercios de ellos cuentan con documentos estratégicos que indican que el conocimiento de la fonología debe desarrollarse a lo largo de toda la primaria. En el resto de los países ⁽¹⁰⁾, la enseñanza de la fonología termina antes, normalmente hacia la mitad de la primaria o incluso antes, es decir entre los 7 y los 10 años. En Bélgica (comunidad francófona) e Islandia, los documentos estratégicos analizados no hacen mención alguna a la enseñanza de la fonología en educación primaria.

En los casos en los que los documentos estratégicos recomiendan que se enseñe fonología de forma continuada a lo largo de toda la educación primaria, las directrices pueden referirse bien a la fonología básica o bien a la de más alto nivel. Por ejemplo, en Irlanda el currículo de Inglés de primaria contiene objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la fonología durante toda la primaria. En primer lugar, en las clases de infantil, se hace hincapié en las destrezas fónicas básicas, como nombrar o formar las letras del alfabeto y reconocer algunas relaciones letra-sonido. A partir de los 6 años, el énfasis se pone en el uso de las claves grafo/fónicas (relaciones letra-sonido) para identificar palabras desconocidas simples. Más tarde, se incluye el silabeo y el uso de palabras raíz, prefijos y sufijos. Finalmente, en los dos últimos cursos de primaria, debe conseguirse la competencia en la aplicación de las reglas fónicas.

Tal como se ha señalado en el análisis de la bibliografía científica, cuando los alumnos aprenden a leer en lenguas con ortografía y estructuras silábicas complejas, parece que les lleva más tiempo aprender y aplicar las correspondencias grafema-fonema que cuando aprenden una lengua ortográficamente más coherente (Seymour et al., 2003). Por lo tanto, sería recomendable que en aquellas lenguas con ortografía y estructura silábicas complejas no se abandonara la enseñanza de la fonología demasiado pronto. Es más, en todos los países con lenguas ortográficamente complejas – y donde los currículos analizados incluyen todas las destrezas lectoras básicas– es decir, Dinamarca, Irlanda, Francia, Portugal y el Reino Unido, las orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de la fonología son de aplicación a todos los ciclos o cursos de educación primaria.

Las directrices nacionales también se diferencian en la manera en la que se refieren a la enseñanza de las destrezas relacionadas con las correspondencias grafema-fonema. La gran mayoría ⁽¹¹⁾ hace mención explícita a las destrezas de los alumnos para establecer relaciones entre los sonidos que contienen las palabras y las letras o grupos de letras. Sin embargo, en Bélgica (comunidad germanófona), Alemania y Liechtenstein, en los currículos nacionales no hay referencias directas a esas relaciones. Todos ellos recomiendan actividades relacionadas con el aprendizaje de las grafías y la escritura de letras y palabras, pero no hacen hincapié en la habilidad de los alumnos para relacionar letras o grupos de letras con sonidos. La ausencia de referencias directas a la enseñanza de la fonología en los currículos centrales nacionales puede estar reflejando el interés político por evitar prescribir métodos de enseñanza demasiado específicos. En Alemania, sin embargo, se pueden encontrar referencias explícitas al estudio de las relaciones letra-sonido en los currículos de los Länder.

(10) Bulgaria, Estonia, Grecia, Italia, Malta, Austria, Rumanía, Eslovenia, Finlandia y Noruega.

(11) Excepto, por supuesto, en los cinco países o regiones donde los documentos estratégicos apenas hacen referencia a la enseñanza básica de la lectura: Bélgica (comunidades francófona y germanófona), Países Bajos, Eslovaquia y Suecia.

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe, pues, ser parte de la enseñanza de la lectura durante toda la escolarización obligatoria. Es más, aprender las destrezas lectoras siguiendo un proceso secuencial (primero las destrezas básicas de lectura y a continuación las estrategias de comprensión) no siempre fomenta la motivación de los alumnos ni les ayuda a formar su identidad como lectores, por lo tanto, es crucial que las habilidades de comprensión lectora continúen enseñándose de forma explícita también después de la educación primaria.

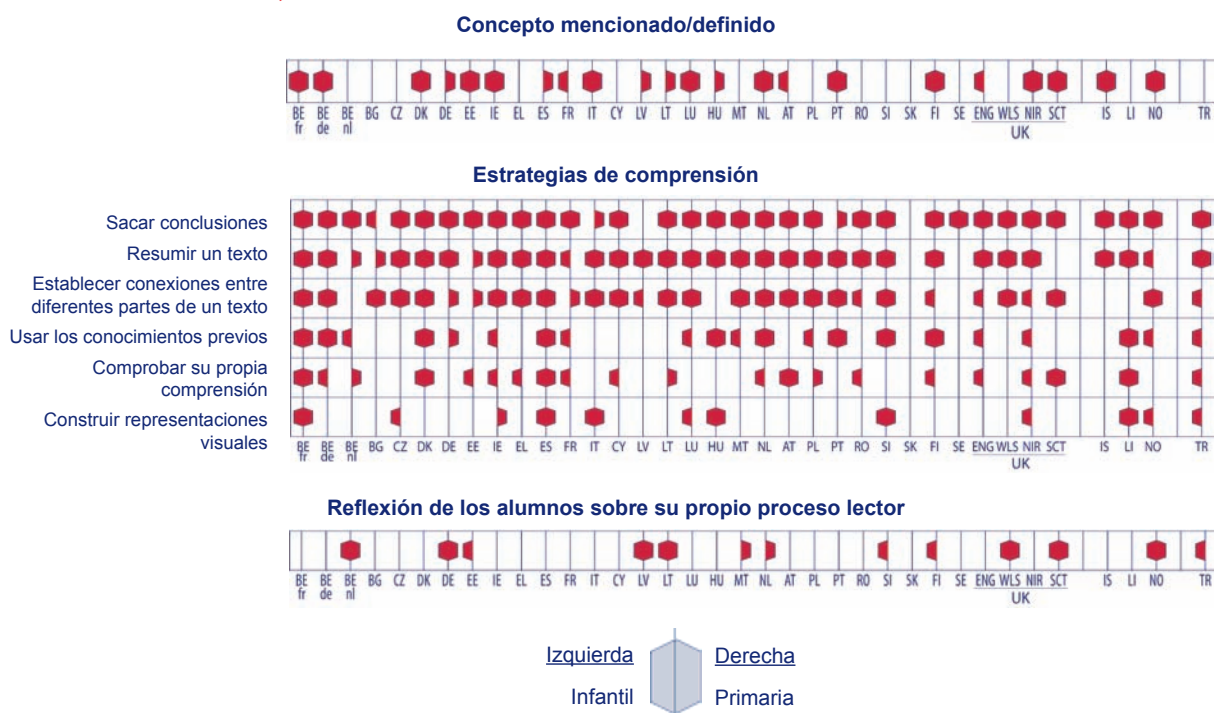
Debe tenerse en cuenta que la etapa de infantil ya juega un papel en la construcción de las bases para la posterior enseñanza de las destrezas lectoras a través de actividades centradas en la comprensión de textos leídos en voz alta por el profesor. Sin embargo, como ya se ha explicado en el epígrafe sobre metodología (ver epígrafe 1.2.1), la información sobre comprensión oral que recogen los documentos estratégicos no es lo suficientemente fiable como para formar parte de este análisis.

Para evaluar la importancia que conceden currículos de primaria y secundaria inferior de los países a la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, se han tenido en cuenta las siguientes habilidades (o estrategias) de mejora de la comprensión de los alumnos:

- **Hacer inferencias o interpretaciones** durante la lectura de textos o gráficos: extraer significado más allá de lo literal; generar preguntas a partir del texto y responderlas, sacar conclusiones de un texto; establecer relaciones entre textos e ilustraciones.
- **Resumir los textos seleccionando la información más importante:** identificar las ideas principales distinguiéndolas de los aspectos secundarios de los textos, crear una estructura con títulos intermedios; identificar los personajes, acontecimientos o elementos principales en obras literarias.
- **Establecer conexiones entre diferentes partes de un texto:** utilizar los elementos organizativos del texto (encabezamientos, índice) para encontrar información; crear y evaluar hipótesis sobre su contenido o su género, reconocer los rasgos principales de su estructura (introducción, partes principales, final, partes narrativas, diálogos, etc.); establecer la cronología de los acontecimientos en el caso de textos literarios.
- **Utilizar los conocimientos previos:** conectar la información de los textos escritos con las experiencias, cultura y conocimientos personales, antes, durante y después de la lectura.
- **Verificar/comprobar su propia comprensión:** aclarar palabras y pasajes que no se entienden de forma inmediata; hacer preguntas y usar herramientas de referencia; releer pasajes poco claros; reformular partes del texto con sus propias palabras.
- **Elaborar representaciones visuales:** expresar contenidos escritos por medio de dibujos, representar los niveles de un texto por medio de diagramas; trasladar textos escritos a gráficos, tablas, matrices o a un contexto más literario, imaginar los espacios de una escena al leer una obra de teatro.

Asimismo, se analizaron otros dos indicadores más -la mención y/o definición del concepto “estrategias de comprensión lectora” y cualquier referencia a que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso lector.

Gráfico 1.4: Las estrategias de comprensión lectora en los documentos estratégicos de primaria y secundaria inferior, 2009/10



Fuente: Eurydice

Notas específicas de países

Luxemburgo y Malta: Datos no contrastados por las Unidades Nacionales de Eurydice

Rumanía: Para la secundaria inferior sólo se han tenido en cuenta, en este gráfico, los documentos estratégicos relacionados con los cuatro primeros cursos del Gimnaziu (alumnos de 10 -14 años).

Todos los países asignan objetivos específicos en relación con comprensión lectora a la primaria y a la secundaria inferior y la gran mayoría de los currículos constan de una parte o sección específica en la que se mencionan las estrategias de comprensión lectora. Aproximadamente en las dos terceras partes de los países o regiones, los documentos estratégicos utilizan una expresión genérica para describir la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, pero la terminología específica que se emplea varía de unos países a otros. Por ejemplo, en los Países Bajos, los objetivos obligatorios de la educación secundaria se refieren a “estrategias para extraer información de los textos escritos”. El currículo portugués de la educación básica menciona “estrategias para la construcción de significados”, mientras que en Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra), los documentos estratégicos se refieren a la enseñanza de “estrategias que mejoran la comprensión de textos”. Sin embargo, sólo el currículo danés ofrece una definición completa de lo que se entiende por estrategias de comprensión lectora:

Una estrategia de comprensión lectora es una actividad mental iniciada por el lector para comprender un texto antes, durante y después de su lectura. Los buenos lectores utilizan inconscientemente varias estrategias de comprensión al leer un texto: activar sus conocimientos previos, hacer preguntas sobre el texto o basarse en sus conocimientos sobre el tipo de texto de que se trata para comprender la estructura lingüística y los vínculos internos del texto más fácilmente. Los peores lectores tienen un repertorio más escaso de estrategias de comprensión lectora y a menudo deciden continuar leyendo el texto aunque no lo entiendan (Objetivos comunes de lengua danesa, 2009, p. 38).

El currículo danés también subraya el hecho de que, si se enseñan de forma adecuada, las estrategias de comprensión lectora pueden utilizarse para mejorar las destrezas tanto de los buenos lectores como de los lectores menos competentes.

Al tratar sobre la enseñanza de la comprensión lectora, todos los currículos nacionales mencionan entre una y seis de las estrategias de comprensión destacadas en el Gráfico 1.4. La excepción es

Eslovaquia, cuyo currículo nacional no menciona ninguno de estos procesos para mejorar la comprensión lectora. El número de estrategias es también bastante limitado en los currículos de Bulgaria, Letonia, Suecia e Islandia, que hacen referencia a un máximo de dos procesos diferentes para mejorar la comprensión lectora en cada nivel educativo.

El hecho de que en los documentos estratégicos se mencionen un número limitado de estrategias de comprensión puede asociarse con las diferentes prácticas docentes que se utilizan en los distintos países, tal como ha dado a conocer el estudio PIRLS 2006 (ver Mullis et al. 2007, p. 217). Por ejemplo, en Suecia e Islandia se pide a los alumnos que realicen actividades de comprensión lectora con menor frecuencia que en la mayoría de los países europeos. Este es también el caso de Austria, donde con posterioridad a 2006 (en enero de 2009) se introdujeron estándares referentes al nivel de desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos al final de los cursos 4º y 8º. En Islandia, solo los profesores del 40% del alumnado de cuarto curso afirmaron que les piden “identificar las ideas principales de lo que han leído” al menos una vez por semana, y casi ninguno (1%) les había pedido describir el estilo de un texto o su estructura. En Suecia, se había pedido solo al 19% de los alumnos que hicieran predicciones y sólo al 5% que describieran el estilo o la estructura del texto al menos una vez por semana. En algunos de estos países sólo parecen estar extendidas las estrategias relacionadas con la elaboración de resúmenes. En Austria y en Suecia se había pedido al 80-90% de los alumnos que “explicaran o argumentaran lo que habían comprendido de lo que habían leído” al menos una vez por semana.

Sin embargo, en otros dos países donde se hace mención a muy pocas estrategias de comprensión lectora (Bulgaria y Letonia), parece que en la práctica se realizan muy a menudo actividades de este tipo. Por ejemplo, en Bulgaria todos los alumnos de cuarto curso (100%) habían tenido que “explicar o argumentar su comprensión de lo que habían leído”, “identificar las ideas principales de lo que habían leído” y “hacer generalizaciones e inferencias” por lo menos una vez a la semana (Ibid.).

Estos datos parecen indicar que en los distintos países europeos se utiliza el currículo de manera muy diferente. En Austria y en los dos países escandinavos mencionados anteriormente, las estrategias de comprensión lectora eran o aún son poco mencionadas en el currículo y poco utilizadas también por los profesores. En otros países, en cambio, los docentes enseñan a diario diferentes estrategias de comprensión, a pesar de que algunas de ellas no se mencionen en el currículo.

Según refleja el análisis de la literatura científica sobre el tema, la enseñanza de la comprensión lectora es más eficaz cuando se combinan varias estrategias. En la educación primaria, los currículos de 12 países ⁽¹²⁾ proponen una amplia variedad de estrategias (cinco o seis) para mejorar la comprensión lectora de los alumnos. En cambio, en educación secundaria inferior, solo existen documentos estratégicos que ofrezcan tal variedad de estrategias en Bélgica (comunidad francófona), Dinamarca, España, Eslovenia y Liechtenstein. Por otra parte, en la mayoría de los países donde los documentos estratégicos de primaria mencionan al menos tres de las seis estrategias clave de comprensión seleccionadas para este análisis, en la etapa de secundaria inferior se reduce este número. Los países donde esta reducción es mayor son Francia, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Noruega y Turquía. En ellos, los documentos estratégicos de secundaria inferior sólo mencionan dos estrategias de comprensión lectora (“sacar conclusiones” y “resumir textos o establecer conexiones entre diferentes partes de un texto”), mientras que en primaria hacían referencia a entre cuatro y seis estrategias.

(12) Bélgica (comunidades francófona y germanófona), Dinamarca, Irlanda, España, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Liechtenstein, Noruega y Turquía.

En los documentos estratégicos de primaria y secundaria inferior se pueden identificar tendencias claras en la frecuencia con que aparecen las diferentes estrategias. Las dos que se mencionan con mayor frecuencia son “sacar conclusiones” y “resumir un texto”, seguidas de cerca por “establecer conexiones entre las diferentes partes de un texto”. Menos generalizadas son las referencias a “usar los conocimientos previos” y “comprobar la propia comprensión”, que solo aparecen mencionadas en aproximadamente la mitad de los países. Finalmente, “construir representaciones visuales” es la estrategia menos común, ya que sólo se menciona en los documentos de doce países.

Autocomprobar el grado de comprensión es un aspecto muy importante de la comprensión lectora y se debería enseñar a los alumnos a integrarla en su repertorio de estrategias de lectura. Para construir una interpretación consistente y válida de un texto, los lectores deben ser capaces de comprobar de forma continua si sus interpretaciones son correctas y, si es necesario, adaptarlas (Bianco 2010, p. 232). Por ejemplo, el currículo de Inglés de primaria de Irlanda recalca la importancia del autocontrol en la lectura en los siguientes términos: “deberá permitirse que el niño corrija por sí mismo sus errores de lectura cuando lo que lee no tiene sentido”.

Sin embargo, como ya se ha indicado antes, el que los alumnos comprueben su grado de comprensión no se menciona con mucha frecuencia en los currículos nacionales de los países europeos, especialmente en los de secundaria inferior, que sólo en nueve países o regiones hacen referencia a esta estrategia. Además, aunque autocomprobar la comprensión puede ayudar a los alumnos a aplicar otras estrategias de comprensión, según los documentos estratégicos de Francia, Polonia y Rumanía, en educación primaria ésta se introduce más tarde que las demás estrategias. Por ejemplo, en Rumanía, la autocomprobación de la comprensión (p. ej.: que los alumnos pidan aclaraciones si no han comprendido correctamente el texto que han leído o escuchado) se introduce en cuarto curso de primaria, mientras que resumir se introduce en segundo. En contraste con la situación de estos tres países, la única estrategia de comprensión que se menciona explícitamente en los dos primeros cursos de primaria en el currículo nacional de la educación básica de Finlandia es la autocomprobación de la comprensión (“mientras leen, los niños han empezado a observar si entienden lo que están leyendo”).

Los datos de PIRLS 2006 (Mullis et. al 2007, p. 217) pueden ayudar a comprender mejor lo que afirman los docentes sobre la enseñanza de estrategias de comprensión. Aquí sólo se han tenido en cuenta las estrategias que aparecen tanto en los documentos estratégicos como en los cuestionarios de PIRLS: resumir, sacar conclusiones y utilizar los conocimientos previos. Los datos indican que el proceso de resumir y de prestar atención selectiva a la información más importante (la segunda estrategia de comprensión lectora que más se menciona en los documentos estratégicos) es, con mucho, la estrategia que más ampliamente se enseña. Las respuestas de los docentes indica prácticamente a la totalidad de los alumnos de cuarto curso (más del 90% de media en la UE) se les pidió “que identificaran las ideas principales de lo que habían leído” al menos una vez por semana, y al 55-57% se les pidió que lo hicieran a diario.

“Sacar conclusiones” y “utilizar los conocimientos previos” son también estrategias ampliamente utilizadas, aunque menos que “resumir”; los profesores de aproximadamente el 60-70% de los alumnos afirman que les pidieron que utilizaran sus conocimientos previos, por ejemplo, “comparar la lectura con sus propias experiencias”, y que sacaran conclusiones, por ejemplo, “hacer generalizaciones y realizar inferencias basadas en lo que han leído” y “hacer predicciones sobre lo que va a ocurrir después en el texto que están leyendo”.

El hecho de que la realización de resúmenes destaque como la estrategia de comprensión lectora más utilizada con los alumnos de cuarto curso plantea algunos interrogantes. Lleva a plantear la hipótesis de que, para que los alumnos desarrollen sus destrezas de comprensión lectora, a veces los profesores utilizan una única estrategia a pesar de que, como se ha indicado antes, parece demostrado que este aprendizaje es más eficaz cuando se produce en un contexto en el que se explican, muestran y ponen en práctica múltiples estrategias.

El último indicador que se utiliza para ilustrar el énfasis que se pone en las estrategias de comprensión lectora en los currículos centrales, la reflexión del alumno sobre su propio proceso lector, sólo aparece en once países o regiones en la etapa de primaria y en nueve en la de secundaria inferior. Sin embargo, el que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso lector es un elemento clave de cualquier programa de enseñanza de la comprensión lectora. Esta dimensión metacognitiva implica que los alumnos sean conscientes de las diferentes estrategias de comprensión lectora que existen y capaces de hacer una elección razonada de las mismas cuando se encuentran con dificultades a la hora de comprender el significado de un texto. El currículo lituano de educación primaria y secundaria inferior es el único que ofrece ejemplos concretos de las destrezas metacognitivas que se utilizan para mejorar la comprensión lectora. Los alumnos de 7º y 8º curso deberían ser capaces de explicar qué estrategias lectoras les permiten superar problemas concretos y de establecer unas metas personales para desarrollar sus propias estrategias de comprensión.

Las referencias a las destrezas metacognitivas que se han encontrado en el resto de los currículos son más amplias y teóricas. Por ejemplo, los objetivos de lectura para el final de la secundaria inferior de Bélgica (comunidad flamenca) incluyen referencias a que los alumnos planifiquen, pongan en práctica y evalúen sus actividades de lectura. El currículo de Inglés de Gales hace referencia al desarrollo de las destrezas de los alumnos a través de un proceso de enseñanza que les convierte en “lectores reflexivos”. El currículo noruego de educación obligatoria subraya la importancia de prestar atención a cómo entienden los alumnos su propio desarrollo como lectores y escritores. Entre los objetivos que enumera el currículo nacional de Finlandia está la necesidad de que los alumnos de 3º a 5º curso de educación obligatoria se acostumbren a verse y a evaluarse como lectores. Finalmente, en los objetivos comunes obligatorios de educación secundaria de los Países Bajos, la utilización de las destrezas metacognitivas de los alumnos se asocia con la competencia lingüística en general, no específicamente con las destrezas lectoras.

1.2.5. El interés por la lectura

Desarrollar un fuerte interés por la lectura contribuye de forma significativa a la adquisición de las destrezas lectoras (ver epígrafe 1.1). Además, tener una elevada competencia lectora es crucial para el éxito de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar y para su vida adulta en una sociedad basada en el conocimiento. Resulta, pues, de vital importancia fomentar el interés de los alumnos por la lectura lo antes posible y de manera sistemática. Todos los currículos de primaria y/o secundaria hacen referencia a la importancia de fomentar el interés de los alumnos por la lectura y su disfrute. El currículo de Austria establece, por ejemplo, que el placer por la lectura debe guiar la enseñanza desde el principio. El currículo finlandés establece que se debe mantener la actitud positiva de los alumnos hacia la lectura en todo momento.

Existen varias maneras de lograr este objetivo: el aprendizaje cooperativo basado en textos, ofrecer materiales de lectura diversos, permitir a los alumnos que elijan sus lecturas y visitar lugares o personas que valoren los libros. Éstos son algunos de los métodos más importantes que sugieren los currículos e investigaciones europeas.

El aprendizaje cooperativo basado en textos implica que los estudiantes interactúen unos con otros a partir de un texto escrito y hagan sus interpretaciones sobre el mismo mediante un proceso grupal (Biancarosa and Snow 2006, p. 17). Estas medidas pueden ser útiles para estimular la motivación por la lectura, especialmente en los lectores menos competentes (ver epígrafe 1.1).

Los currículos de primaria de 26 sistemas educativos incluyen directrices sobre el aprendizaje cooperativo en la lectura de textos. En todos ellos, dichas directrices son de aplicación obligada en todos los ciclos o cursos de primaria, excepto en Bélgica (comunidad germanófona), Francia y Austria, donde no se refieren al primer ciclo. En educación secundaria inferior, 18 sistemas educativos hacen referencia al aprendizaje cooperativo basado en textos.



Nota aclaratoria

El aprendizaje cooperativo basado en textos implica que los estudiantes interactúen unos con otros a partir de un texto escrito y hagan sus interpretaciones del mismo mediante un proceso grupal. (Biancarosa y Snow 2006, p. 17).

Notas específicas de países

Luxemburgo: Datos no contrastados por la Unidad Nacional Eurydice.

Rumanía: En secundaria, para este gráfico solo se han tenido en cuenta los documentos normativos referentes a los cuatro primeros cursos del Gimnaziu (alumnos de 10-14 años).

En la mayoría de los países existe continuidad entre las dos etapas educativas, ya que los currículos que usan este método en primaria también lo utilizan en secundaria inferior. Bélgica (comunidad germanófono), Bulgaria, Grecia, Francia, Luxemburgo, Austria y Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) son excepciones a este respecto.

De acuerdo con los datos de PIRLS, el aprendizaje cooperativo basado en textos parece estar ampliamente extendido en los centros educativos europeos. En los países de la UE que participaron en el estudio de la IEA, aproximadamente al 71% de los alumnos de cuarto curso se les pedía que “hablasen unos con otros sobre lo que han leído” al menos una vez por semana. Como muestra Mullis et al. (2007, p. 224), el 80% o más de los alumnos practican el aprendizaje cooperativo basado en textos al menos una vez a la semana en Bulgaria, Alemania, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Austria, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra). En cambio, en Bélgica (comunidad francófona), Suecia, Islandia y Noruega, solo al 40% o menos de los alumnos se les pide que hablen unos con otros sobre lo que han leído la semana anterior.

Se puede sugerir a los alumnos que lean los mismos textos y después compartan sus experiencias sobre la lectura; de este modo, el aprendizaje cooperativo basado en textos puede ser el paso siguiente a la práctica de la lectura personal e independiente. El currículo irlandés, por ejemplo, establece que los alumnos deben ser capaces de recomendar libros a sus compañeros y también de solicitar recomendaciones a los demás. Además, los currículos de Dinamarca, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Suecia indican que los alumnos deben trabajar juntos sobre los mismos textos. En Finlandia y Suecia, se aconseja a los docentes que introduzcan a los alumnos, desde una edad temprana, en debates sobre experiencias literarias comunes y sobre las características específicas de la literatura. Según el currículo danés, trabajar sobre textos comunes es una manera eficaz de alentar la curiosidad de los alumnos.

Según indican la investigaciones, el aprendizaje cooperativo basado en textos produce avances significativos en el proceso cognitivo. El que se produzcan múltiples interacciones entre los alumnos estimula su capacidad de aprendizaje, no sólo de la lectura, sino de todas las áreas del currículo (Baker and Wigfield (1999); Guthrie and Wigfield (2000)). Convertirse en un lector competente también incide en la motivación por la lectura, lo cual, a su vez, facilita la adquisición de destrezas lectoras. En el currículo del Reino Unido (Inglaterra) se indica claramente que este círculo positivo es muy importante para promover la competencia lectora: “leer con seguridad y de una manera independiente puede promover el interés de los alumnos por la lectura y fomentar la lectura por placer”. En otras palabras, al igual que el interés por la lectura ayuda a adquirir las destrezas lectoras, la buena competencia lectora ayuda, a su vez, a estimular el interés de los alumnos por la lectura.

Los currículos europeos hacen también referencia explícita a otros métodos para estimular el interés del alumnado por la lectura. En Irlanda, por ejemplo, se pide a los alumnos que expresen sus preferencias particulares por autores y géneros. En Chipre, a partir del primer curso, el currículo otorga un tiempo a los alumnos para que lean libremente sus libros preferidos. También fomenta el interés de los alumnos por la lectura el invitar a autores de literatura infantil a acudir a los centros educativos, como propone el currículo irlandés, o visitar lugares donde se valoran los libros, como por ejemplo las bibliotecas, tal como indican los currículos de España y Luxemburgo. En Chipre, los concursos de lectura se ponen como ejemplo de actividades escolares que fomentan la motivación por la lectura.

Los currículos de diversos países, a la vez que sugieren claramente que se deben usar diferentes materiales de lectura, evidencian la preocupación por fomentar en los alumnos una actitud positiva hacia la literatura. Por ejemplo, en Italia, el primer objetivo de la lectura, junto con la necesidad de encontrar respuestas a preguntas significativas, es obtener un placer estético de las obras literarias.

Nueve currículos europeos (Dinamarca, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra)) ofrecen una lista de títulos o de autores como orientación sobre los libros que pueden leer los alumnos. Estas listas abarcan tanto la educación primaria como la secundaria inferior, excepto en Lituania y en el Reino Unido, donde sólo se refieren a la secundaria inferior. En Francia, por ejemplo, el Ministerio publica una bibliografía con 350 títulos de literatura infantil para alumnos de 3º, 4º y 5º curso de primaria. En Dinamarca y en Portugal, los libros recomendados están clasificados en categorías, por ejemplo, libros para leer con los padres/profesores y libros para alumnos que no leen con regularidad (Portugal), y libros para la lectura autónoma o para mejorar la lectura (Dinamarca).

Además de indicaciones sobre libros de lectura, el currículo danés hace referencia a un canon literario que consta de 15 autores. El objetivo es dar a cada niño la oportunidad de conocer algo de estos autores, considerados muy importantes en la cultura danesa, antes de que abandonen la escolaridad obligatoria. En Lituania, según el currículo del 9º y 10º curso, los alumnos deben leer tres obras de autores clásicos lituanos.

En Irlanda, el currículo no ofrece una lista, pero da orientaciones muy detalladas sobre las obras que pueden leer los alumnos. En relación con la poesía, por ejemplo, se habla sobre los distintos tipos de

poesía adaptada a las diferentes etapas del desarrollo del alumnado de primaria. También incluye indicaciones sobre los libros que debe haber en las bibliotecas escolares, por ejemplo, libros narrativos y de divulgación, libros con protagonistas tanto masculinos como femeninos y obras que reflejen el origen y la cultura de todos los niños del centro educativo.

En los países donde existen listas de libros, éstas no son cerradas y son lo suficientemente amplias como para permitir que los docentes escojan los textos que mejor se adapten a los intereses y capacidades de sus alumnos. En la mayoría de los países, el currículo recomienda que los profesores usen diferentes libros tanto de ficción como de no-ficción. Como muestra la literatura científica sobre el tema, para estimular el interés de los alumnos por la lectura es esencial ofrecerles una amplia variedad de títulos entre los que elegir. Sin embargo, además de este principio, desde el punto de vista educativo es importante también definir un canon y seleccionar unas cuantas obras literarias significativas para la cultura en la que están siendo educados los alumnos, puesto que conocer estas obras puede ayudarles a comprender mejor la sociedad y la cultura en la que viven.

1.3. Apoyos para los lectores con dificultades – Conclusiones de los estudios internacionales

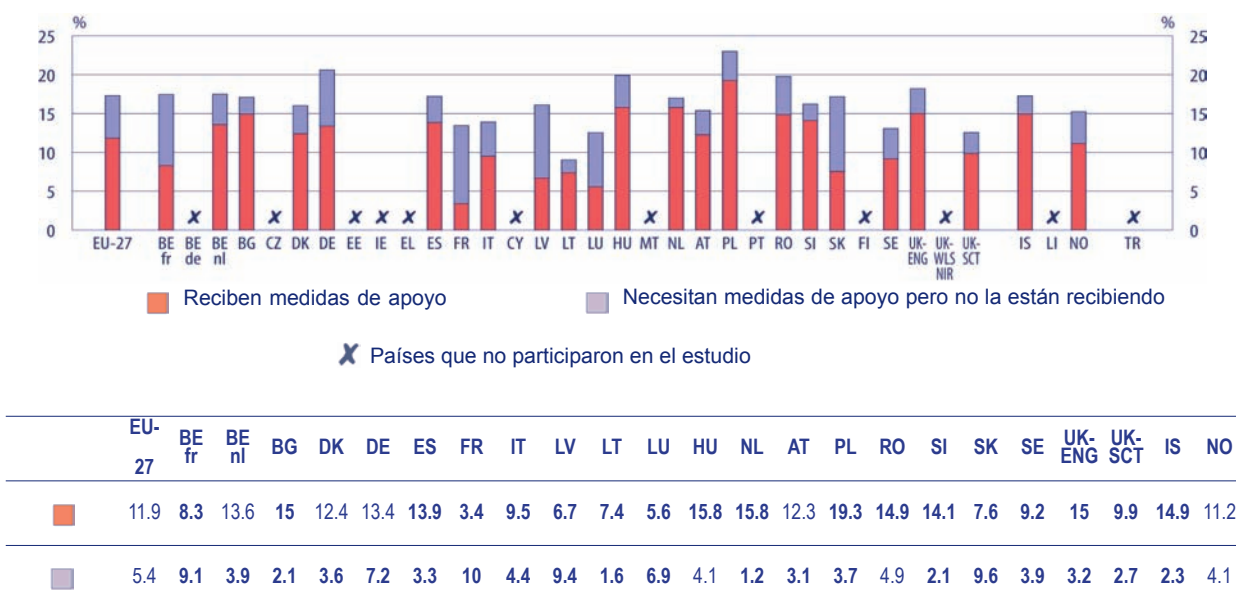
Los países deciden en cierta medida los enfoques metodológicos que se recomiendan a través del currículo y otros tipos de documentos que ofrecen orientaciones para la enseñanza de las destrezas relacionadas con la competencia lectora en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, independientemente del método de enseñanza que se utilice, en cualquier etapa del desarrollo lector los alumnos pueden presentar dificultades y necesitar apoyo adicional para desarrollar todo su potencial. Este epígrafe se centra en los alumnos con dificultades en lectura y destaca las estrategias que se utilizan habitualmente para apoyarles. El análisis se basa en los cuestionarios del alumno y del profesor del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2006 (para más información sobre el estudio consultar el capítulo “El rendimiento en Lectura: Conclusiones de los Estudios Internacionales”).

1.3.1. Alumnos que reciben clases de recuperación ⁽¹³⁾

Todos los sistemas educativos europeos ofrecen algún tipo de clase de recuperación a los lectores con dificultades. Como muestra el Gráfico 1.6, en 2006 la proporción de alumnos que recibía apoyo variaba del 3% de Francia al 19% de Polonia. Sin embargo, en todos los países que participaron en PIRLS, los profesores informaron de que había más alumnos con necesidad de clases de recuperación que los que, de hecho, las estaban recibiendo. Como media, en los países de la UE participantes, aproximadamente el 12% de los alumnos de cuarto curso recibían enseñanza adicional de lectura, sin embargo, según las estimaciones de los profesores, el 17% de los alumnos necesitaba ese tipo de apoyo. Las mayores diferencias se observaron en la comunidad francófona de Bélgica, Francia, Letonia y Eslovaquia, donde, en opinión de los profesores, entre el 9 y el 10% de los alumnos necesitaban clases de recuperación pero no las estaban recibiendo.

(13) Al tratar los resultados de PIRLS, y para ser coherentes con la terminología de este estudio, en este epígrafe se ha utilizado el término “clases de recuperación” en lugar de “apoyo al aprendizaje”, que es el término utilizado en el resto de este estudio.

Gráfico 1.6: Porcentaje de alumnos de cuarto curso que necesitan clases de recuperación según sus profesores y porcentaje de alumnos que en realidad las están recibiendo, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Los valores estadísticamente significativos ($p < .05$) diferentes de la media de la UE están indicados en negrita.

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

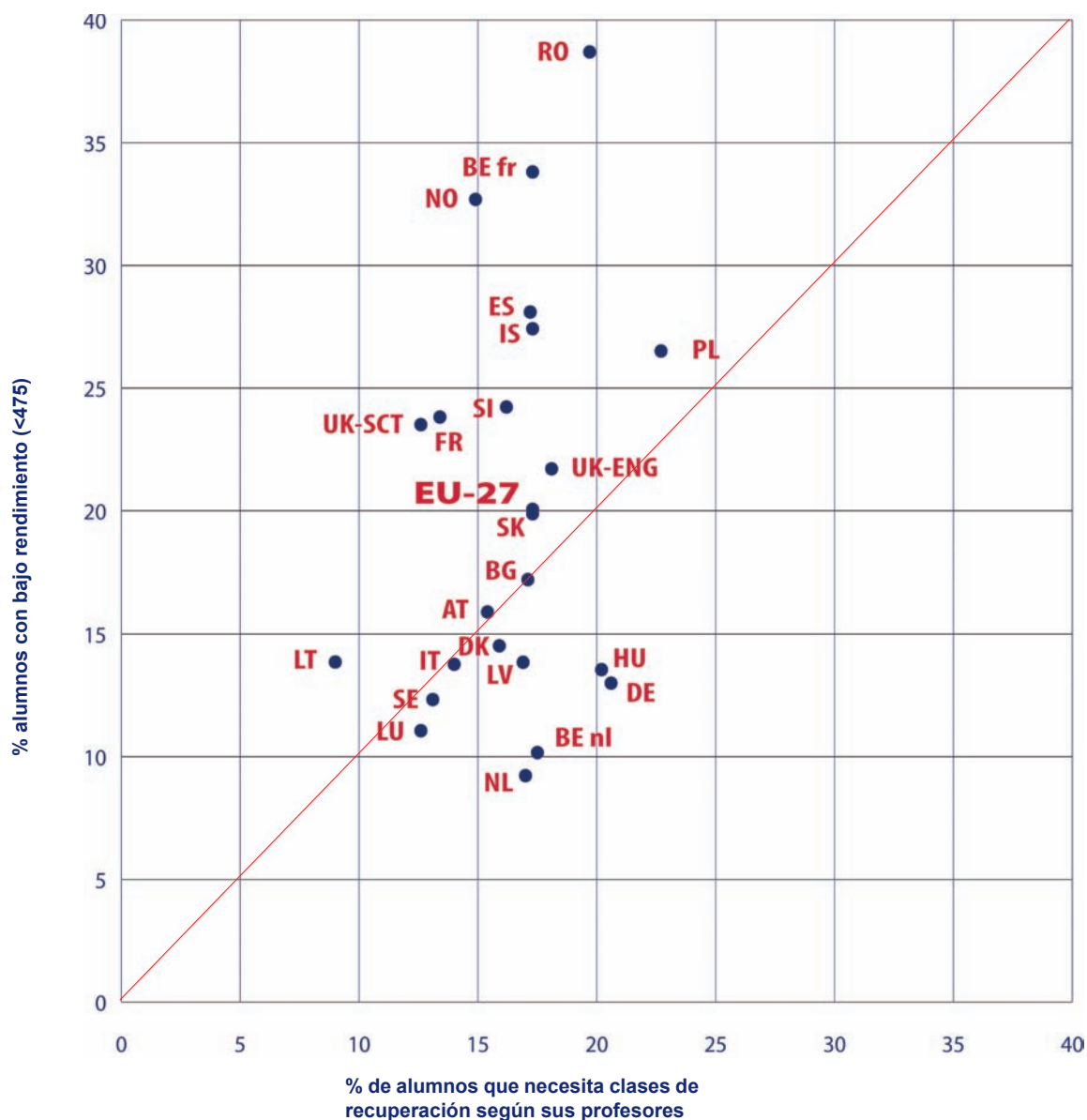
Es importante señalar que las estimaciones de los profesores sobre los alumnos con necesidad de clases de recuperación no se correspondieron directamente con el número de alumnos con dificultades según las escalas de rendimiento de PIRLS (ver Gráfico 4, p. 25). Como muestra el Gráfico 1.7, la dispersión de las estimaciones de los profesores fue mucho menor que la de la proporción real de lectores con dificultades. Las estimaciones de los profesores sobre la proporción de alumnos con necesidad de apoyo fueron de entre el 9 y el 22%, mientras que las de lectores con dificultades según la escala de PIRLS variaron entre el 9 y el 39%.

La comparación del porcentaje real de lectores con problemas (definidos por PIRLS como alumnos con resultados por debajo del Punto de Referencia Internacional Intermedio) y las estimaciones de los profesores sobre el porcentaje de alumnos que necesitaba apoyo en lectura revela que, de media, los profesores tendieron a subestimar ligeramente el número de alumnos con necesidad de apoyo (ver Gráfico 1.7). Como era de esperar, la proporción y el sentido de las concepciones erróneas de los profesores estaban relacionados con el rendimiento medio del país. En países con mayor proporción de lectores con dificultades, los profesores subestimaron en mayor medida la necesidad de apoyos. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad francófona), Rumanía y Noruega, el número de lectores con problemas según PIRLS fue el doble del número de alumnos que los profesores habían estimado que necesitaban clases de recuperación en lectura. Por el contrario, en los países con baja proporción de alumnos con dificultades lectoras, los docentes creyeron que había más niños con necesidades de apoyo de lo que sugerían los niveles reales. Estos resultados se pueden explicar, en parte, por la inclinación de los docentes a calcular en función del nivel de la clase en lugar de ceñirse a unos criterios externos de rendimiento. Este hecho indica la necesidad de estandarizar las herramientas de evaluación que se utilicen para diagnosticar las dificultades en lectura.

Las mayores discrepancias entre el número de alumnos con dificultades según el criterio de PIRLS (aquellos que no alcanzan el Punto de Referencia Internacional Intermedio) y el de alumnos que reciben medidas de apoyo se observaron en la comunidad francófona de Bélgica, Francia, Rumanía y

Noruega. En estos sistemas educativos, según PIRLS, además de los alumnos que ya estaban recibiendo clases de recuperación, había de media un 20-25% más con dificultades en lectura. En Francia, el número de estudiantes que recibía clases de recuperación era significativamente más bajo que en cualquier otro sistema educativo europeo (solo el 3% de los alumnos franceses de cuarto curso), mientras que aproximadamente uno de cada cuatro niños no era capaz de reconocer el argumento literal de un texto o realizar tareas como localizar información situada más allá del inicio de un texto expositivo.

Gráfico 1.7: Porcentaje de alumnos de cuarto curso que necesitan clases de recuperación según sus profesores, y porcentaje real de alumnos con dificultades, 2006



Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota aclaratoria

La línea indica la correlación perfecta; los puntos situados a la derecha de la línea indican una sobreestimación del número de alumnos que necesitan clases de recuperación, mientras que los puntos a la izquierda indican una subestimación del número de alumnos con necesidad de apoyo.

Para consultar el % exacto de alumnos con bajo rendimiento, ver Gráfico 4 (p. 25); para consultar el % de alumnos cuyos profesores consideran que necesitan medidas de apoyo, ver Gráfico 1.6 (p. 67).

1.3.2. Medidas de apoyo para los lectores con dificultades

Métodos utilizados por los profesores

Como indica el análisis de la literatura científica, es crucial que los docentes ofrezcan medidas de apoyo para ayudar a los lectores con dificultades. El informe PIRLS 2006 incluyó varias preguntas a los profesores sobre lo que hacen normalmente cuando un alumno empieza a retrasarse en la lectura. Los análisis factoriales ⁽¹⁴⁾ revelaron un cierto patrón en los métodos utilizados, que se agruparon en tres tipos:

- Esperar (asumiendo que el propio proceso de maduración del alumno resolverá el problema);
- Asignar deberes extra;
- Ofrecer apoyo dentro del aula, por ejemplo, enseñanza individualizada, ofrecer condiciones más favorables (concediendo más tiempo para las tareas) y pedir ayuda a otros alumnos.

El Gráfico 1 de los anexos (Apéndice al epígrafe 1.3) contiene una lista con los porcentajes de alumnos de cuarto curso cuyos profesores afirmaron que utilizaban estos métodos. Es importante señalar que las respuestas no son excluyentes, es decir, que un mismo profesor puede afirmar que utiliza varios métodos. Teniendo esto en cuenta, este subepígrafe trata brevemente sobre las respuestas de los profesores a cada una de las preguntas, y más adelante se presentan los modelos metodológicos más comunes.

Como se indicó en el análisis de la bibliografía científica, es importante ofrecer apoyo en el momento en que un alumno comienza a retrasarse en la lectura. Es más, un estudio sobre los modelos de intervención concluyó que “la enseñanza ordinaria (“la no-intervención”) no permite al alumno con dificultades lectoras recuperar en retraso” (Brooks 2007, p. 31). Una intervención temprana y a tiempo puede prevenir el retraso en el desarrollo de las destrezas lectoras, pero aún así, los profesores de aproximadamente uno de cada tres alumnos de cuarto curso prefirieron esperar y ver si el bajo rendimiento de los alumnos en lectura mejoraba al aumentar su madurez. En Bélgica (comunidad francófona), Italia, Letonia, Luxemburgo y Austria, esa actitud se dio aún con más frecuencia. Letonia destaca en este sentido sobre el resto de los sistemas educativos europeos, ya que en este país los profesores del 91 % de los alumnos afirmaron que habían esperado para ver si los alumnos mejoraban por sí mismos. Sin embargo, también es importante señalar que en casi ningún caso los profesores se limitaron a esperar, sin tomar ninguna otra medida.

Con respecto a los deberes extra, se observa una enorme variación entre los sistemas educativos, desde el 23 % en Francia hasta el 97 % de Bulgaria. Asignar deberes extra a los alumnos con dificultades puede ser una estrategia útil en el caso de que los padres ayuden y apoyen a sus hijos con las tareas. Sin embargo, como los alumnos con dificultades lectoras suelen tener padres con menor nivel de formación y un ambiente familiar menos estimulante, pueden encontrarse con que no cuentan con un apoyo eficaz por parte de su familia. Los cursos de alfabetización lectora para familias y la colaboración entre padres pueden ser un apoyo fundamental en estos casos, como se explica en el capítulo 3 (“El fomento de la lectura fuera de la escuela”).

Por lo que se refiere al uso de los recursos disponibles en el aula, el método más común era el trabajo individual con los alumnos que manifestaban retraso en lectura. La revisión de la bibliografía científica ha destacado la importancia de la enseñanza individual para atajar las dificultades lectoras. Como media de los sistemas educativos que participaron en el estudio, el 86% de los alumnos contó con

(14) Cálculos realizados por Eurydice.

profesores que dedicaron más tiempo a la enseñanza de la lectura, de forma individual, con los alumnos con dificultades, variando dicho porcentaje entre el 72% y el 99%. Un método menos frecuente fue utilizar los mismos materiales con alumnos con diferentes niveles de lectura, permitiéndoles trabajar a diferentes ritmos.

Aproximadamente el 64% de los alumnos europeos tenía profesores que utilizaban este método. Curiosamente, en algunos países con elevados porcentajes de lectores con dificultades, concretamente el Reino Unido y Noruega, este método se utilizaba escasamente; por el contrario, los profesores de estos países utilizaban diferentes materiales para los alumnos con distintos niveles de lectura (15). Los profesores de aproximadamente el 60% de los alumnos de cuarto curso indicaron que hacían que los alumnos con mejor nivel lector apoyaran en la lectura a los que tenían dificultades. Los países escandinavos utilizaron este método significativamente menos.

Personal adicional

El apoyo por parte de personal adicional, que imparte enseñanza intensiva individual o en pequeño grupo, es un método importante para tratar las dificultades en lectura, tal y como señala el análisis de la bibliografía científica. El estudio PIRLS 2006 incluyó algunas preguntas a los profesores sobre la posibilidad de poder recurrir a personal de apoyo para ayudar a los alumnos con nivel de lectura deficiente a superar sus dificultades. El Gráfico 1.8 resume las respuestas de los profesores a la pregunta “¿Dispone de los siguientes recursos para tratar a los alumnos con dificultades en lectura?”

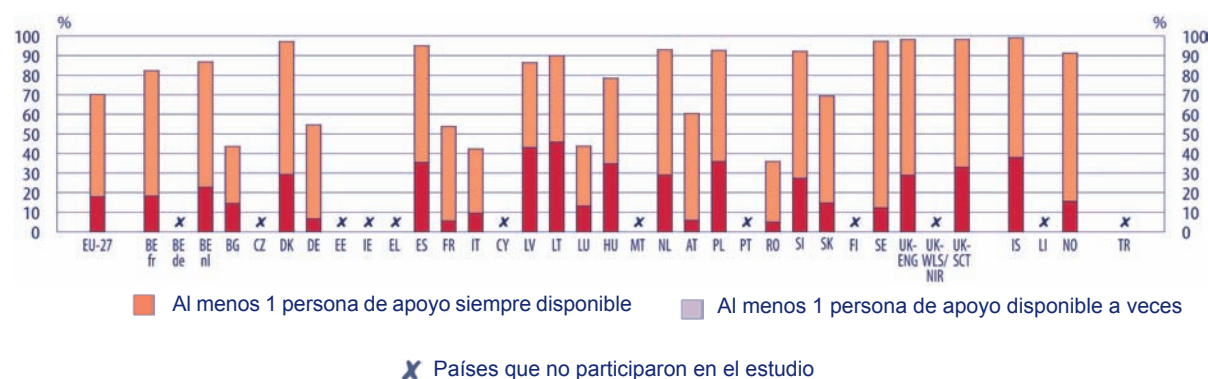
- Hay un <especialista en lectura> disponible para trabajar en mi clase con esos alumnos;
- Hay un <especialista en lectura> disponible para trabajar en una <clase de recuperación de lectura> con esos alumnos;
- Hay un profesor de apoyo u otro adulto disponible para trabajar en mi clase con esos alumnos;
- Hay otras profesiones (por ejemplo, especialistas en aprendizaje, logopedas) disponibles para trabajar con esos alumnos.

Para mostrar la disponibilidad general de apoyos, las respuestas “siempre”, “a veces” y “nunca” se agruparon en tres categorías: “al menos una persona de apoyo siempre disponible”; “al menos una persona de apoyo disponible a veces” y “no existe personal de apoyo”. La frase entre ‘<>’ significa que se utilizó un término específico propio de cada país y, por lo tanto, las comparaciones deben hacerse con cautela.

Como muestra el Gráfico 1.8, los recursos enumerados sólo estaban disponibles siempre para el 18% de los alumnos europeos de cuarto curso. Aproximadamente el 52% de los alumnos contaba a veces con al menos una persona adicional de apoyo. Sin embargo, es importante resaltar que este porcentaje incluye el apoyo proporcionado fuera del aula e incluso fuera del centro, así como el apoyo por parte del ayudante del profesor, que puede que no tenga una cualificación específica para tratar las dificultades en lectura.

En España, el Reino Unido y varios países escandinavos (Dinamarca, Suecia e Islandia), casi todos los alumnos tenían acceso al menos a una persona de apoyo, según sus profesores. Por otra parte, en Bulgaria, Italia, Luxemburgo y Rumanía, más de la mitad de los alumnos nunca ha tenido acceso a los tipos de apoyo enumerados arriba.

(15) La respuesta “Utilizo materiales diferentes con alumnos con distintos niveles de lectura” no se muestra en la Tabla 1 ya que se corresponde negativamente con “Utilizo los mismos materiales con los estudiantes con diferentes niveles, pero los alumnos trabajan a ritmos diferentes”.

Gráfico 1.8: Frecuencia de la disponibilidad de apoyo en lectura para los alumnos de cuarto curso, 2006

	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Al menos una persona de apoyo siempre disponible	18	18.3	22.8	14.6	29.4	6.7	35.5	5.6	9.6	43.1	45.9	13.3
Al menos una persona de apoyo disponible a veces	52.2	64.1	64.1	29.1	67.9	48	59.6	48.3	32.8	43.4	44.2	30.6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Al menos una persona de apoyo siempre disponible	34.8	29.1	5.9	35.9	4.9	27.3	14.8	12.3	29	33	38	15.6
Al menos una persona de apoyo disponible a veces	43.7	63.9	54.6	56.8	31	64.9	54.6	85.1	69.3	65.3	61.1	75.7

Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006.

Notas aclaratorias

Este gráfico resume las respuestas de los profesores a la pregunta: “¿Dispone de los siguientes recursos para tratar a los alumnos con dificultades en lectura?”

- a) Hay un <especialista en lectura> disponible para trabajar en mi clase con esos alumnos
 - b) Hay un <especialista en lectura> disponible para trabajar en una <clase de recuperación de lectura> con esos alumnos
 - c) Hay un profesor de apoyo u otro adulto disponible para trabajar en mi clase con esos alumnos
 - d) Hay otras profesiones (por ejemplo, especialistas en aprendizaje, logopedas) disponibles para trabajar con esos alumnos
- Se han considerado valores perdidos cuando no se respondió a ninguna de las preguntas (total 1,22 %).

Los valores con una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) de la media de la UE se han indicado en negrita.

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

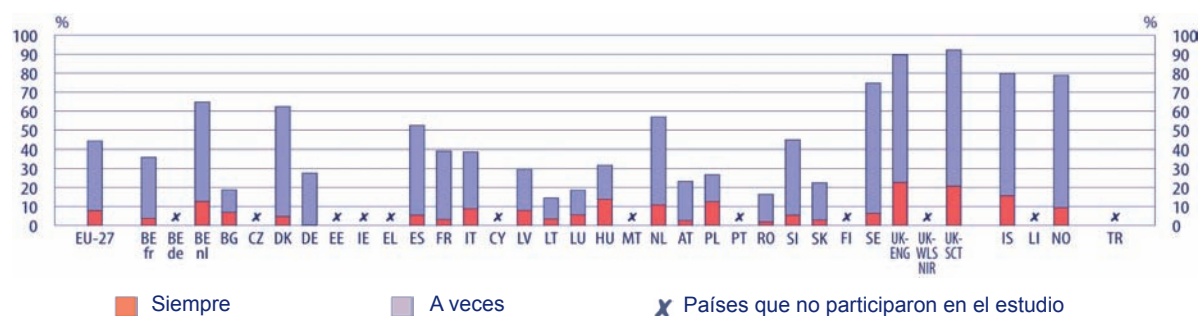
Como sugiere el análisis de la literatura científica, para los alumnos con dificultades en lectura es importante, no sólo la disponibilidad o la frecuencia del apoyo adicional, sino también el tipo de apoyo. Para proporcionar el apoyo adecuado, es esencial contar con personal especializado en lectura que trabaje directamente con los alumnos que tienen dificultades (Snow, Burns & Griffin, 1998). Como media, en los países participantes, había disponible un especialista en lectura para aproximadamente la mitad de los alumnos (48%) de cuarto curso ⁽¹⁶⁾. En Dinamarca, España, los Países Bajos, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra) e Islandia, había un especialista en lectura disponible a veces para más del 80% de los alumnos de cuarto curso (ver Mullis et al. 2007, p. 193). Otros especialistas (por ejemplo, especialistas en aprendizaje o logopedas) estaban disponibles a veces o siempre para el 40% de los alumnos de los países participantes de la UE-27 ⁽¹⁷⁾. En Letonia, Lituania, Polonia y el Reino Unido (Escocia), el 80% o más de los alumnos tenían acceso a este tipo de especialistas (Mullis et al. 2007, p. 193).

(16) Cálculos realizados por Eurydice.

(17) Cálculos realizados por Eurydice.

En general, es más fácil acceder al apoyo si este está disponible directamente en la propia clase o en el centro escolar. PIRLS recopiló información sobre si existía un <especialista en lectura>, un ayudante del profesor u otro adulto para trabajar en el aula con los alumnos que tenían dificultades en lectura. Las respuestas de los profesores se resumen en el Gráfico 1.9. Aproximadamente el 44% de los alumnos de la UE había contado al menos alguna vez con una persona de apoyo disponible para trabajar conjuntamente con el profesor dentro del aula. Este tipo de apoyo era más frecuente en los países escandinavos y en el Reino Unido, mientras que en los países de Europa Central y del Este no estaba tan extendido. No obstante, en estos países sí proporcionaban apoyo dentro del aula con frecuencia los asistentes del profesor u otros adultos no especialistas. El 25% de los alumnos de cuarto curso tuvieron disponibilidad de un especialista en lectura al menos algunas veces para trabajar dentro de la clase.

Gráfico 1.9: Disponibilidad de una persona de apoyo en el aula para los alumnos de cuarto curso, 2006



	EU-27	BEfr	BEde	BEenl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Siempre	7.9	3.8	12.7	7	4.8	0.3	5.5	3.3	8.9	7.9	3.5	5.7	13.9	11	2.7	12.7	2.1	5.4	3	6.4	22.7	20.8	15.7	9.4	
A veces	36.3	32.1	52	11.8	57.5	27.3	46.9	35.9	29.8	21.5	11	13	17.8	46	20.6	14.1	14.3	39.4	19.4	68.3	67	71.5	64.2	69.5	

Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota aclaratoria

El gráfico combina las respuestas de los docentes respecto a la disponibilidad de un <especialista en lectura>, un asistente del profesor u otro adulto en el aula para los alumnos que tienen dificultades con la lectura.

Los valores se consideran perdidos solo cuando no se respondió a ninguna de las preguntas (total 2,9 %).

Los valores con una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) de la media de la UE se han indicado en negrita.

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Modelos de apoyo para los alumnos con dificultades lectoras en Europa

Al considerar los métodos de enseñanza más comunes y la disponibilidad de personal adicional para los lectores con dificultades, se pueden distinguir varios modelos en los diferentes sistemas educativos europeos ⁽¹⁸⁾.

- En los sistemas educativos que normalmente cuentan con personal de apoyo **dentro del aula**, es más frecuente que dispongan de un especialista en lectura, asistente del profesor u otro adulto para trabajar con los alumnos con dificultades lectoras que en la media de la UE. Como normalmente hay otro adulto presente para poder ayudar al profesor, se necesita menos ayuda por parte de otros alumnos. Es más, en esta situación, es más sencillo trabajar con diferentes materiales de lectura con los alumnos de distintos niveles. Esta forma de apoyo es más común en los países escandinavos (Dinamarca, Suecia, Islandia and Noruega) y en el Reino Unido.

(18) Este resumen se basa en la información analizada en este epígrafe. Para consultar las cifras concretas, ver la Tabla 1 de los anexos (Apéndice al epígrafe 1.3), gráficos 1.8 y 1.9 y el Informe Internacional PIRLS 2006 documento 5.18 'disponibilidad de especialistas' (Mullis et al. 2007, p. 193).

- Otros sistemas educativos ofrecen bastantes posibilidades de acceso a **ayuda externa especializada**, como por ejemplo especialistas en aprendizaje o logopedas. Con más frecuencia, los alumnos de estos sistemas educativos tienen profesores que comunican haber podido dedicar más tiempo a trabajar individualmente la lectura con los alumnos que presentaban dificultades. Se utilizan los mismos materiales de lectura, pero los alumnos de los diferentes niveles de lectura trabajan a distinto ritmo. Varios países de Europa del Este (Letonia, Lituania, Hungría, Polonia y Eslovenia) usan este método. Además, España cumple también con algunas características de este modelo.
- En varios sistemas educativos cuya disponibilidad de personal de apoyo es muy limitada, el método principal que utilizan para abordar las dificultades en lectura es **asignar deberes extra**. Este modelo es el que predomina en Bulgaria, Italia, Austria y Rumanía. Los alumnos de Bulgaria y Rumanía tienen a menudo también profesores que informan de que han trabajado individualmente con los lectores que tienen dificultades.
- Utilizar los mismos materiales con un **ritmo diferente** y asignar menos deberes extra que la media en la UE parece ser un método utilizado con frecuencia en Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Francia, Luxemburgo y Eslovaquia. En estos sistemas educativos raramente se dispone de un especialista en lectura para trabajar con los alumnos que van con retraso.

El siguiente epígrafe analiza con más detalle las políticas y prácticas nacionales en vigor sobre el apoyo profesional a los profesores en su tarea de prevenir y tratar las dificultades lectoras de los alumnos. Podría haber algunas discrepancias con los datos de PIRLS debido a diferencias en las definiciones utilizadas y a los diferentes niveles de análisis (nivel de alumno y medidas a escala nacional). Debe tenerse en cuenta la diferencia en los años de referencia, ya que puede haber habido cambios en las políticas nacionales desde 2006. Además, en algunos sistemas educativos en los que los centros cuentan con un elevado nivel de autonomía, puede no haber ninguna política ni otro tipo de información a escala nacional que indique si los centros pueden contratar personal especialista de apoyo y, en su caso, de qué tipo.

1.4. Políticas y programas nacionales para abordar las dificultades en lectura

Como muestran los datos de los estudios internacionales sobre el rendimiento escolar presentados en el epígrafe anterior, las tasas de lectores con dificultades son muy elevadas en todos los países europeos. Este epígrafe analiza las políticas y/o sistemas que se utilizan en los países para proporcionar personal educativo de apoyo a los alumnos con dificultades en lectura. Posteriormente, se centra en las acciones concretas que resultan efectivas para solucionar dichas dificultades en los alumnos.

1.4.1. Apoyo al profesorado por parte de otros profesionales para abordar las dificultades de los alumnos en lectura

Los alumnos con dificultades lectoras tienen derecho a recibir apoyo extra en todos los países europeos. En educación primaria, el procedimiento para obtener este apoyo extra es similar en la mayoría de los países. El tutor es el primero en identificar a los alumnos que necesitan más atención de la habitual. Para ello puede basarse en su propia observación de las actividades e interacciones que se producen en la clase, en los resultados de las evaluaciones del alumno y/o en el seguimiento individual de su progreso educativo. Si el apoyo que proporciona el docente ⁽¹⁹⁾ no resuelve el problema, el profesor puede consultar y solicitar la ayuda de otros profesionales, normalmente después de consultar al alumno y a sus padres.

Como ya se ha señalado en el análisis de la literatura científica sobre el tema, el método más eficaz para apoyar a los profesores que tienen que trabajar con alumnos con dificultades lectoras (ver epí-

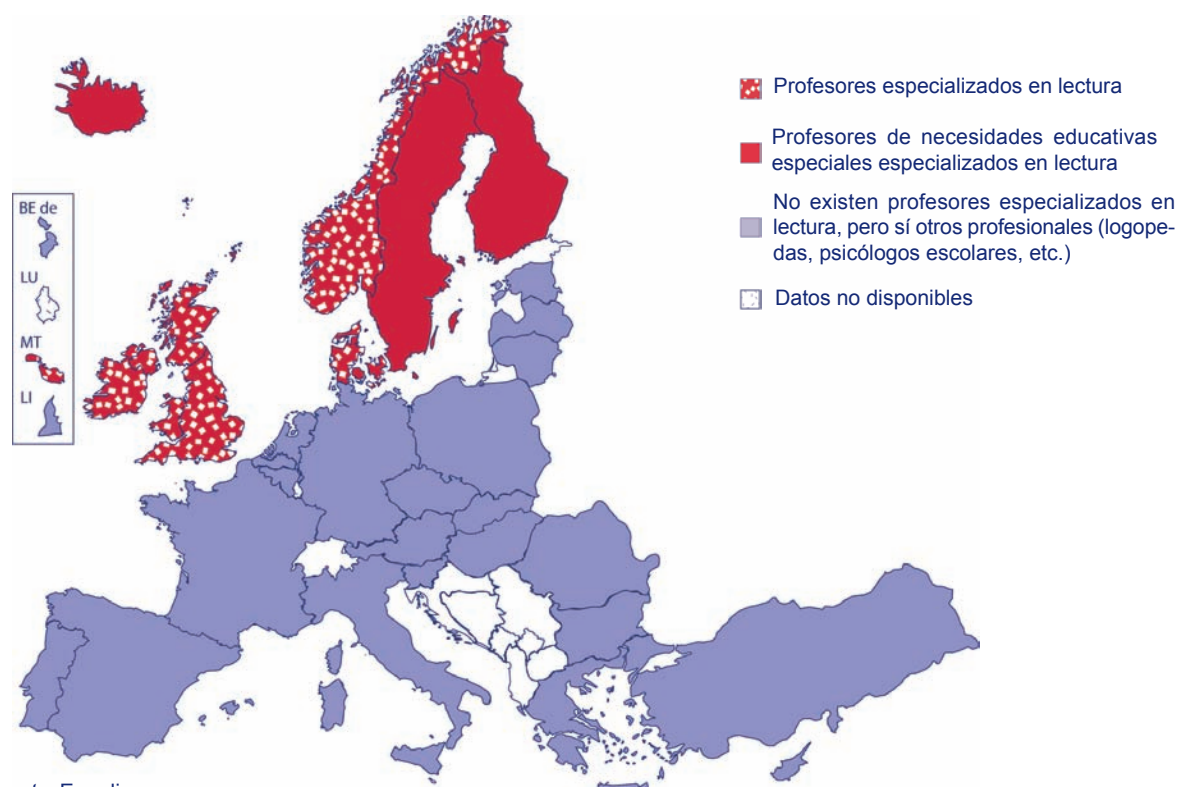
(19) Para ver ejemplos de los métodos utilizados por los profesores, consultar el epígrafe 1.3.

grafe 1.1) es la colaboración de especialistas en lectura con una buena formación que realicen intervenciones intensivas individuales o en pequeño grupo. Este epígrafe trata, por tanto, de la disponibilidad de profesores plenamente cualificados con formación adicional específica en enseñanza de la lectura y en el tratamiento de las dificultades lectoras. También se han analizado las políticas y prácticas existentes a escala nacional y se ha agrupado a los países en función de si los docentes tienen o no la posibilidad de contar con el apoyo de otros profesores especialistas en lectura o de educación especial con especialización en lectura, o de otros profesionales como logopedas o psicólogos (escolares) que les apoyen en ciertas tareas relacionadas con la lectura. Se han analizado tanto los apoyos que se dan dentro del centro como en la propia clase, pero no se ha tenido en cuenta la disponibilidad de apoyo profesional fuera del centro. El epígrafe se centra en la educación primaria, donde es más frecuente que exista apoyo profesional para los alumnos con dificultades lectoras, y sólo al final se menciona brevemente la secundaria.

Cabe señalar que en todos los países hay en vigor medidas para ayudar a los alumnos con dificultades en lectura que requieren una atención educativa especial. El modo de proceder en estos casos es, en primer lugar, diagnosticar a los alumnos y, si es pertinente, elaborar un informe y un dictamen oficial que les da derecho a tener adaptaciones dentro de la escolaridad ordinaria o bien en la educación especial. Las medidas de educación especial, no obstante, no se han tenido en cuenta, ya que exceden el alcance de este estudio.

Los profesores de educación primaria de 8 países –Irlanda, Malta, el Reino Unido, y los cinco países nórdicos– pueden solicitar el apoyo de un especialista en lectura para que les ayude a abordar las dificultades lectoras de los alumnos dentro de la clase. De hecho, existen dos tipos de profesores especialistas: los que tienen formación específica para trabajar con los alumnos que presentan dificultades en lectura y los que están cualificados como personal educativo para tratar las necesidades especiales y que, además, están especializados en la enseñanza de la lectura y en ayudar a los alumnos con problemas lectores (ver Gráfico 1.10).

Gráfico 1.10: Disponibilidad de profesores especializados en lectura para ayudar a los profesores a abordar las dificultades en lectura de los alumnos de educación primaria, según los documentos oficiales o las prácticas más extendidas, 2009/10



Fuente: Eurydice

Notas aclaratorias

El gráfico refleja la disponibilidad de profesores especializados en lectura para apoyar al profesorado en el tratamiento de los alumnos con dificultades lectoras en los centros de primaria. Se basa en la previsión que hacen los países en sus documentos oficiales, o en las prácticas más comunes en los países o regiones donde los centros y las autoridades educativas tienen autonomía total en relación con los apoyos a los alumnos - Dinamarca, Países Bajos y el Reino Unido (Escocia).

En Dinamarca y en Noruega es fácil disponer de profesores especializados en lectura. En Dinamarca, el Læsevejleder ofrece apoyo y asesoramiento a los profesores, los padres y a los alumnos sobre los mejores métodos y materiales para abordar las dificultades en lectura (para más información sobre el Læsevejleder, ver el capítulo 2, epígrafe 2.3.5). Según una encuesta del Instituto de Evaluación danés (2009), más del 85% de los centros cuenta con uno de estos profesores especialistas y, cuando no es así, los profesores que necesitan apoyo pueden solicitarlo a través de los responsables municipales. En Noruega, los profesores pueden contactar con profesores de alfabetización lectora especializados en apoyar el aprendizaje y en enseñar la lectura y la escritura. Los centros que no cuentan con un especialista propio pueden contactar con el servicio de apoyo de la comunidad (Servicio Pedagógico y Psicológico), que es el responsable de realizar las valoraciones de los alumnos y asesorar sobre los apoyos necesarios.

En Irlanda, así como en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se ha formado a algunos docentes como profesores de “Recuperación de la lectura”. En Inglaterra, por ejemplo, esta formación se financia a través del programa nacional Cada Niño un Lector (ECaR), que apoya a los centros y a las autoridades locales para poner en marcha una serie de intervenciones, de las cuales la de Recuperación de la Lectura es la más intensiva (para más información sobre su implantación, ver epígrafe 1.4.2). Los profesores de Recuperación de la Lectura tienen una formación especial para impartir clases individuales de media hora a los niños seleccionados, ajustándose a sus necesidades. Otro objetivo que se persigue es que los centros puedan obtener provecho de la formación que han recibido los profesores de Recuperación de la Lectura, asesorando, tutorizando y prestando apoyo a los responsables de la alfabetización lectora de los niños en el centro (profesores tutores, ayudantes de los profesores y padres), a través de intervenciones puntuales. En Irlanda, los profesores también tienen acceso a los servicios de Profesores de Apoyo al Aprendizaje y Recursos, cuya formación tiene un fuerte componente de enseñanza de la lectura, para tratar las necesidades de los alumnos con dificultades.

En la etapa de educación primaria en Malta, los profesores cuentan con el apoyo de los “Profesores de Apoyo a la Lectura” para trabajar con los alumnos que tienen dificultades lectoras. A estos profesores no se les exige que tengan la titulación de especialistas en lectura, pero asisten a actividades de formación permanente que les capacitan para ayudar a los alumnos a desarrollar unas destrezas lectoras adecuadas y a fomentar ambientes propicios para la lectura en los centros. En el curso escolar 2009/10, había quince “Profesores de Apoyo a la Lectura” para ayudar a diez “colleges” (redes de centros escolares).

En el Reino Unido (Escocia), las autoridades locales cuentan con profesores de ‘Necesidades Especiales de Apoyo (ASN)’ que proporcionan enseñanza directa a los alumnos que necesitan un apoyo especial para realizar su trabajo escolar, incluyendo apoyo en lectura. Los profesores de ASN se especializan a través de una combinación de experiencia y formación permanente, que incluye estudios de post-grado. Estos profesores, en colaboración con los centros de infantil y primaria, llevan a cabo evaluaciones en equipo, programaciones y actividades dirigidas a asegurar que se atienden las necesidades individuales de cada niño o joven.

En tres países nórdicos – Finlandia, Suecia e Islandia – los profesores que ayudan a los centros de primaria a abordar las dificultades en lectura de los alumnos son profesores de educación especial que cuentan además con una especialización en lectura. En Finlandia, el personal educativo encargado de atender las necesidades especiales es quien recibe formación sobre las dificultades en lec-

tura durante su programa obligatorio de formación inicial. Este personal ayuda a los profesores en diferentes tareas: diagnosticar las destrezas lectoras de los alumnos, proporcionar apoyo individualizado para el aprendizaje y la planificación del tiempo, ofrecer orientación y asesoramiento y planificar organizaciones flexibles, como grupos flexibles, enseñanza simultánea, etc. En Suecia, el Speciallärare está compuesto por profesores de necesidades especiales formados, entre otras cosas, en el conocimiento profundo de las técnicas de lectura y en métodos eficaces para potenciar y apoyar las destrezas lectoras de los alumnos desde una edad temprana. En Islandia, el apoyo a los alumnos con dificultades en lectura y a los profesores que necesitan ayuda para trabajar con estos alumnos se da desde los servicios de necesidades especiales, que dependen de los municipios. Además, algunos profesores islandeses especializados en lectura trabajan también en las universidades o de forma independiente, dando cursos a los profesores.

Sin embargo, en la gran mayoría de los países europeos, no existen profesores especializados en lectura que puedan ayudar al profesorado ordinario en su trabajo con los alumnos que experimentan dificultades en lectura. En estos casos, o bien está contemplado en los documentos oficiales o bien se indica que es una práctica común, que al menos haya un tipo de apoyo de “otro” profesional de apoyo –logopeda, psicólogo (educativo) o similar- disponible en los centros para ayudar a los profesores en algunas tareas relacionadas con la lectura. Estas tareas pueden ser evaluar las destrezas lectoras de los alumnos, llevar a cabo apoyos al aprendizaje individuales o en pequeño grupo, y/o el asesorar a los docentes y a los padres sobre temas relacionados con la lectura.

En algunos de estos países, los profesores también tienen a su disposición materiales de enseñanza específicos para trabajar con los alumnos que tienen dificultades en lectura, por ejemplo, evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, tests de diagnóstico, libros de texto específicos u otras herramientas de apoyo (para más ejemplos de materiales didácticos específicos, consultar el epígrafe 1.4.2).

Además de todos los tipos de profesionales especializados que se han mencionado, a veces los centros cuentan con ayudantes de los profesores u otros adultos para trabajar dentro del aula apoyando a los alumnos con dificultades lectoras. Sin embargo, el papel de este tipo de personal no se analiza en detalle aquí (para más información sobre los ayudantes de los profesores, consultar el epígrafe 1.3).

Un aspecto importante que hay que destacar es que, en casi todos los países que carecen de profesores especializados en lectura, e incluso en algunos de los que sí los tienen, hay que cumplir ciertos criterios o seguir determinados procedimientos para poder contar con ese apoyo profesional. Son excepciones a este hecho Dinamarca, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) e Islandia, donde es fácil contar con apoyo especializado dentro de la clase para los alumnos con dificultades en lectura. En todos los demás países normalmente se exige que, después de la identificación e intervención inicial por parte del profesor, se impliquen en el proceso otro tipo de especialistas, como psicólogos (escolares) o logopedas, para diagnosticar y evaluar con mayor precisión las dificultades del alumno con la lectura. En algunos países, estos profesionales están ubicados en centros especializados en servicios psicopedagógicos, es decir, son externos al centro educativo. Normalmente, el profesor y el director del centro analizan los resultados de estas evaluaciones y se ponen en marcha las medidas propuestas después de consultar y conseguir la conformidad de los padres. En otras palabras, puede pasar un tiempo considerable desde que se identifica al alumno con dificultades en lectura hasta que se ponen en marcha las medidas de apoyo. Cuanto más largo es el proceso, más probabilidades existen de que el alumno se retrase aún más, no solo en la lectura, sino también en todas las demás materias para las cuales la lectura resulta fundamental.

Por ejemplo, en el caso de Chipre, cuando un alumno de primaria tiene dificultades con la lectura, en primer lugar el profesor redacta un informe sobre sus necesidades y dificultades, en colaboración con los padres. Durante esta primera fase, el profesor intenta ayudar él mismo al alumno y, si no hay ningún progreso, el director se implica en el proceso y actúa como coordinador. Con la ayuda de todos los profesores de ese alumno, el coordinador recopila toda la información relevante sobre dicho

alumno y coordina el apoyo que se le va a ofrecer. Se controla y se evalúa el progreso del alumno y se cumplimenta la documentación necesaria. En una segunda fase, tras al menos dos entrevistas entre padres y profesores en un período de dos meses, si el alumno no experimenta ningún progreso, el centro solicita la ayuda de otros profesionales, normalmente de un psicólogo escolar (EP) y deriva al alumno. Una vez hecha la derivación, el EP acude al centro y evalúa al alumno, trabajando conjuntamente con el profesor, los padres y otros profesionales si lo necesita. Si el EP considera que el alumno tiene dificultades lectoras, se diagnostica al alumno como de necesidades educativas especiales y es remitido al Comité de Educación y Formación Especial de Distrito ⁽²⁰⁾. Se realiza una evaluación por parte de un equipo multidisciplinar, que incluye un psicólogo infantil, un EP, un profesor de educación especial, un médico, un logopeda y otros profesionales si el caso lo requiere. El Comité normalmente solicita al EP, al profesor de educación especial y al profesor del alumno que redacten un informe cada uno con su evaluación y recomendaciones. Una vez que cuenta con estos informes, el Comité decide si el niño debe recibir o no apoyo educativo extraordinario.

En educación secundaria, las medidas de apoyo que se ofrecen a los alumnos que continúan teniendo dificultades con la lectura varían ligeramente con respecto a la primaria. En casi todos los países europeos que organizan la primaria (CINE 1) y la secundaria inferior (CINE 2) en una estructura única ⁽²¹⁾, las condiciones para solicitar apoyo son las mismas en toda la educación obligatoria. La única excepción es Letonia donde, en el CINE 2, las autoridades educativas ya no ofrecen a los profesores ni a los demás profesionales materiales específicos para los alumnos con dificultades en lectura, como libros de texto con lecturas con diferentes niveles de complejidad, materiales de evaluación, fichas para mejorar el vocabulario, etc.

Casi todos los demás países, es decir, los que no tienen estructura única, indican que las medidas de apoyo para los alumnos con dificultades lectoras son, en gran medida, iguales para la educación primaria y para la secundaria inferior ⁽²²⁾.

Chipre es el único país donde en educación secundaria aumentan los apoyos para los alumnos que continúan teniendo dificultades con la lectura. Tras aplicarles un test de lectura estandarizado, a los que tienen un rendimiento muy bajo en lectura se les considera analfabetos y se les ofrece un apoyo de Griego de seis horas a la semana. Sin embargo, este apoyo lo dan profesores de Griego sin una formación especial para diagnosticar o tratar las dificultades lectoras, pero que pueden simplificar y explicar los contenidos de la asignatura de Griego y orientar a los alumnos.

En Irlanda, Austria y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), el apoyo extraordinario en educación secundaria se dirige principalmente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, en Irlanda los alumnos de secundaria reciben becas para la compra de material escolar y otras herramientas necesarias, como tests de diagnóstico, lectores de textos, cuadernos de trabajo de lengua y lectura, juegos y programas informáticos.

1.4.2. Iniciativas para ayudar a los alumnos con dificultades en lectura

El personal especializado en tratar las dificultades lectoras de los alumnos no es el único recurso de apoyo que existe. Este epígrafe presenta una selección de iniciativas de nivel nacional eficaces para ayudar a los alumnos con dificultades lectoras de educación primaria y secundaria. Se pidió a expertos de cada país que presentaran un máximo de tres ejemplos de buenas prácticas de sus respectivos

(20) Según la Ley 113 (1)/1999 de educación y formación de los niños con necesidades especiales.

(21) Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Hungría, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega y Turquía.

(22) Bélgica (comunidad flamenca y germanófona) Grecia, España, Francia, Italia, Lituania, Países bajos, Polonia, Portugal, Rumanía, Reino Unido (Escocia) y Liechtenstein.

(23) La lista completa de buenas prácticas aparece en los Anexos.

países; posteriormente, se clasificaron estas iniciativas en función de sus objetivos y actividades principales ⁽²³⁾. La lista de buenas prácticas no es exhaustiva, sino que se trata, más bien, de ejemplos que dan una idea global del tipo de iniciativas que se están llevando a cabo en Europa para apoyar a los alumnos que tienen o están en riesgo de desarrollar dificultades con la lectura, o bien para fomentar buenas destrezas lectoras y, de ese modo, ayudar a prevenir futuras dificultades.

La mayoría de los países indican que existen, al menos, dos iniciativas de éxito para ayudar a los alumnos con dificultades en lectura, centradas principalmente en la identificación temprana de los problemas, la prestación de apoyo al aprendizaje, la adaptación de los materiales didácticos o la difusión del conocimiento existente sobre el modo de abordar los problemas con la lectura. Bulgaria, Estonia, Liechtenstein y Turquía son los únicos países que no han aportado ningún ejemplo de buenas prácticas de este tipo.

Debe señalarse que no se incluyen aquí las iniciativas existentes en los países donde el apoyo al aprendizaje de los alumnos con dificultades en lectura por parte de profesores especializados es una práctica común (ver epígrafe 1.4.1). Por otra parte, este epígrafe tampoco presenta las iniciativas existentes en los países para apoyar a los alumnos con dificultades en lectura que requieren una modalidad educativa especial, ya que estos casos están fuera del ámbito de este estudio.

Entre los ejemplos de buenas prácticas para abordar los problemas en lectura, existe un gran número de iniciativas **centradas en la detección temprana y/o en la corrección de las dificultades en lectura** a través de métodos personalizados o colectivos, o de una combinación de ambos. Por ejemplo, en Noruega, el proyecto “TRAS – Registro Temprano del Desarrollo del Lenguaje” pretende prevenir los trastornos en lectura y escritura detectando los problemas de lenguaje ya en la educación infantil. TRAS ofrece material de observación que se puede utilizar para observar y trabajar con los niños de forma dinámica. Del mismo modo, en Alemania, se ha desarrollado el llamado test “tripwire” (LUST-1 - Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test), que se utiliza en educación primaria para ayudar al profesorado a detectar las dificultades lectoras en alumnos individuales. En Bélgica (Comunidad francófona), cada tres años se organizan evaluaciones externas, no conducentes a certificación, para los alumnos de 2º y 5º curso de primaria y 2º y 5º de secundaria sobre las competencias que deben desarrollarse en el campo de la lectura/escritura. Esto permite a los profesores analizar las competencias de sus alumnos, y posteriormente utilizar las herramientas y recursos didácticos existentes para resolver los problemas puestos de manifiesto por los resultados globales de dichas evaluaciones.

Entre las iniciativas que utilizan métodos individualizados de aprendizaje para apoyar a los alumnos con dificultades en lectura se puede señalar la Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-) Leseunterricht, de Austria, cuyo objetivo es individualizar el proceso de aprendizaje de la lectura estableciendo los criterios que cada alumno debe alcanzar. Consta de una fase inicial de diagnóstico de ocho semanas durante las cuales se analizan las destrezas individuales de los alumnos, a la que sigue un programa sistemático de desarrollo de la lectura impartido por profesores formados en los más modernos métodos de enseñanza y con conocimiento de las conclusiones de las investigaciones sobre la adquisición de las destrezas lectoras básicas. Se analiza regularmente el progreso de los alumnos, y los que no logran resultados satisfactorios reciben apoyo individual hasta que alcanzan unos resultados satisfactorios. En Francia, si al final de un ciclo un alumno obtiene un rendimiento muy bajo en las destrezas básicas, incluida la lectura, se elabora un programa individualizado (Programme personnalisé de réussite éducative) que incluye acciones para desarrollar las destrezas de las que carece el alumno. El personal docente del centro es el encargado de la puesta en práctica de estos programas.

Existen otras iniciativas dirigidas a mejorar las destrezas lectoras de los alumnos a través de interacciones y del intercambio de conocimientos entre los propios alumnos (para más información sobre el aprendizaje cooperativo, consultar el epígrafe 1.1). Una iniciativa irlandesa llamada “Lectura en parejas”, por ejemplo, empareja a un alumno con dificultades lectoras con otro sin dificultades para que lean juntos. Esta experiencia ha demostrado dar muy buenos resultados (Departamento de Educación y Destrezas, 2009), mejorando la autoestima y las destrezas lectoras tanto del lector con peores ha-

bilidades como del que ha estado emparejado con él. En la República Checa, en algunos centros de primaria y de secundaria inferior se llevan a cabo talleres de lectura dirigidos por profesores formados en el programa no gubernamental internacional “Leer y Escribir para un Pensamiento Crítico” (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Estos talleres capacitan a los alumnos, incluyendo los que tienen dificultades lectoras, para leer juntos y debatir sobre lo que se ha leído. En Eslovenia, en un centro público de primaria de Liubliana (Osnovna šola Dravlje), se ha puesto en marcha un programa para niños con dificultades en lectura dirigido al aprendizaje de nuevas palabras y a la mejora de la comprensión a través de una gran variedad de juegos de palabras.

En el Reino Unido (Inglaterra) ⁽²⁴⁾, el modelo de “Oleadas de Estrategias Nacionales de Intervención” incorpora una serie de métodos diferentes cuyo objetivo es detectar y tratar las dificultades en lectura en las etapas tempranas dentro de los centros educativos. Entre ellos se incluyen: métodos dirigidos a todos los niños, por ejemplo, el trabajo sistemático en fonología; métodos dirigidos a los niños cuyo rendimiento está justo por debajo de las expectativas nacionales, como el trabajo en pequeño grupo o las intervenciones individuales; e intervenciones intensivas como la de “Recuperación de la Lectura” para alumnos cuyas dificultades en lectura persisten a pesar de las medidas adoptadas. El Departamento de Infancia, Escuelas y Familia ofrece apoyo a las autoridades locales y a los centros para realizar este tipo de intervenciones a través de su programa nacional “Cada Niño un Lector” (EcaR). El objetivo de este programa es dotar de apoyo adicional a los alumnos de entre 5 y 6 años cuyo rendimiento se sitúa un 20% por debajo del rendimiento medio nacional (aunque no se ofrece en todos los centros) y, dentro de este grupo, ofrecer “Recuperación de la Lectura” a aquéllos cuyo rendimiento se encuentran en la franja del 5% inferior a nivel nacional.

Existen otras iniciativas en Europa centradas en la **elaboración de materiales didácticos para los alumnos con dificultades en lectura**. En el Reino Unido (Escocia) se ha diseñado el “Programa Piloto de Lectura Activa”, que forma parte de un Proyecto de Lectura más amplio del Municipio de North Lanarkshire, cuyo objetivo es garantizar un buen nivel de lectura para todos, con especial atención a los alumnos que presentan dificultades en las primeras etapas del desarrollo lector. Este proyecto ofrece paquetes de material que contienen metodología y estrategias muy claras tanto para los profesores como para los alumnos. En Austria se ha elaborado un ejemplo de material didáctico para secundaria inferior basado en las TIC en el que, en paralelo a las clases normales, se utiliza un “Programa de Lectura Asistido por Ordenador para Lectores con Dificultades”. Consiste en que los alumnos abandonen la clase durante unos 15 minutos y realicen su entrenamiento diario con el programa de ordenador. Este programa ha demostrado ser una herramienta de apoyo muy útil y atractiva para los alumnos, y también muy eficaz, ya que se utiliza en una edad en la que lo normal es haber adquirido ya las destrezas lectoras básicas y, por lo tanto, ya no se enseñan en la escuela.

Finalmente, entre los ejemplos de buenas prácticas existentes en Europa para ayudar a los alumnos con peores habilidades lectoras cabe destacar las iniciativas dirigidas a **divulgar el conocimiento existente sobre el modo de abordar las dificultades en lectura**. En Suecia, por ejemplo, estas iniciativas han tomado la forma de una página web, desarrollada por la Agencia Nacional Sueca para la Educación, donde están disponibles todas las ideas sobre proyectos para la enseñanza de la lectura y el tratamiento de los alumnos con dificultades lectoras ⁽²⁵⁾. Esta página web es un modo concreto y de fácil manejo de hacer accesibles los resultados e ideas sobre este tema a todos los profesores interesados. En Portugal, el “Plan Nacional para la Enseñanza del Portugués” es una iniciativa para mejorar la enseñanza de la lengua portuguesa, en particular de la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita, en los centros de primaria. Se selecciona un profesor de cada centro que solicita participar en el programa para que reciba formación en una universidad durante un año. Al año siguiente, este profesor difunde el conocimiento que ha adquirido formando a su vez a un grupo de

(24) La fecha de referencia de la información es del curso 2009/10 hasta el 31 de marzo de 2010.

(25) Ver: <http://www.skolverket.se>

profesores de su centro.

En los Países Bajos, el “Premio Dr. Mommers” es una iniciativa, dirigida a todos los centros, cuyo objetivo es mejorar las prácticas docentes. Se concede a centros que consiguen resultados excelentes en enseñanza de la lengua y la lectura y que, por tanto, pueden servir de inspiración para otros centros en la mejora de la calidad de su enseñanza. En España existe una iniciativa similar, los “Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa”, que se conceden a proyectos e investigaciones sobre diferentes temas, incluidas las dificultades lectoras.

Conclusiones

Durante años, los resultados de las investigaciones sobre alfabetización lectora han mostrado el modo en que los niños y los jóvenes adquieren y desarrollan las destrezas lectoras y han revelado cuáles son los métodos de enseñanza más eficaces. El análisis de los documentos estratégicos oficiales (currículos nacionales) relacionados con la competencia lectora ha permitido comprobar que, en la mayoría de los países, dichos documentos normalmente recogen el tipo de prácticas que recomienda la investigación por ser las más eficaces a la hora de desarrollar las destrezas lectoras y conseguir que los alumnos lleguen a ser lectores competentes.

El desarrollo de la expresión oral de los niños es muy importante para la futura adquisición de las destrezas lectoras. La investigación demuestra que fomentar la conciencia fonológica y fonémica a una edad temprana, anterior a la enseñanza sistemática de la lectura, es fundamental para el posterior aprendizaje de la misma. La mayoría de los currículos nacionales europeos incluyen objetivos de aprendizaje o contenidos de enseñanza en infantil relacionados con el desarrollo de este tipo de destrezas lectoras emergentes. También es evidente que ha habido un aumento del interés por las destrezas lectoras tempranas en las recientes reformas llevadas a cabo en cinco países europeos.

Asimismo, la enseñanza de la fonología tiene un papel fundamental y las investigaciones indican que debería hacerse de un modo sistemático. La mayoría de los currículos nacionales europeos recomiendan, de hecho, enseñar fonología. Parece demostrado que los alumnos que aprenden a leer en lenguas con ortografía y estructuras silábicas complejas tardan más en dominar la fonología que los que lo hacen en lenguas cuya ortografía se corresponde con la fonética. En todos los países en los que los alumnos aprenden a leer en lenguas con ortografía y estructura silábica compleja (Dinamarca, Irlanda, Francia, Portugal y Reino Unido) y donde los documentos estratégicos hacen referencia a la enseñanza de la fonología, dichos documentos recomiendan que esta enseñanza continúe durante toda la primaria.

Todos los países fijan objetivos de aprendizaje para la comprensión lectora, tanto en primaria como en secundaria inferior, lo cual refleja que se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones respecto a la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora en todas las edades. También se recalca en las investigaciones la importancia de basar dicha enseñanza en un conjunto de estrategias diferentes, en las que se espera que los alumnos puedan apoyarse para conseguir comprender y recordar los textos. Sin embargo, esta práctica está todavía poco extendida; de hecho, solo en una tercera parte de los países se sugiere o solicita a los profesores de primaria que enseñen cinco o seis estrategias distintas para mejorar la capacidad de comprensión de los alumnos. Además, el informe PIRLS 2006 parece indicar que, en la práctica, es frecuente que los docentes se basen solo en estrategias como enseñar a resumir para desarrollar la comprensión lectora.

Solo hay cinco países o regiones en los que los documentos estratégicos de la educación secundaria inferior sigan haciendo referencia a una amplia selección de estrategias básicas. Algunos países hacen menos hincapié en las estrategias de comprensión lectora en secundaria inferior que en primaria. Las estrategias que menos se mencionan en primaria (el uso de los conocimientos previos, el control de la propia comprensión y las representaciones visuales), así como la dimensión metacognitiva de la comprensión lectora (es decir, que los alumnos examinen su propio proceso lector), se

mencionan todavía con menor frecuencia en educación secundaria inferior. Sin embargo, el autocontrol de la comprensión y la dimensión metacognitiva son aspectos clave en la construcción de lectores independientes y altamente cualificados. Aunque no se puede establecer un vínculo directo entre el contenido de los documentos curriculares y el currículo que se enseña, el hecho de que entre primaria y secundaria disminuya el énfasis que se pone en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora plantea, no obstante, algunos interrogantes.

Los datos sobre las prácticas educativas en los centros indican que algunas de las estrategias de comprensión lectora ampliamente aceptadas son utilizadas por la mayoría de los docentes, aunque no aparezcan mencionadas en los currículos nacionales. Sin embargo, cuando en su formación inicial los profesores no han recibido formación sobre cómo utilizar determinados métodos de enseñanza, el que los currículos nacionales hagan referencia a ellos puede ayudar a centrar su atención sobre todos los elementos importantes de la enseñanza de la lectura y servir como recomendaciones útiles para su puesta en práctica. En caso de que los docentes carezcan de formación especializada y que los currículos nacionales no sean explícitos en este sentido, los profesores deben aprender los métodos apropiados mediante la asistencia a cursos, el intercambio de información con colegas o buscando la información necesaria de forma autónoma. En estas circunstancias, queda bajo la responsabilidad de cada docente encontrar el método de enseñanza correcto y los resultados pueden variar mucho dependiendo de su competencia e iniciativa personal.

Las investigaciones demuestran que el interés por la lectura contribuye a la adquisición de destrezas lectoras y existen varios métodos que se pueden utilizar con este fin. El aprendizaje cooperativo basado en textos, disponer de material de lectura diverso, dejar que los alumnos escojan sus propias lecturas, realizar visitas a los lugares donde los libros son valorados, son métodos recomendados por las investigaciones y por los currículos nacionales europeos.

Los currículos de primaria de veintiséis países o regiones y de secundaria inferior de dieciocho países contienen directrices sobre el aprendizaje cooperativo en relación con la lectura. La mayoría de ellos también aconseja que los docentes utilicen materiales de lectura variados, nueve de ellos ofrecen además listados de obras literarias o de autores como ejemplos de lo que los alumnos podrían leer. Estos listados, sin embargo, no están cerrados y estas selecciones son lo suficientemente amplias como para que los profesores puedan elegir los libros en función de las destrezas y preferencias de sus alumnos. El currículo danés va un poco más allá al remitirse a un canon literario de 15 autores significativos en la cultura danesa, que los alumnos deben conocer antes de abandonar la educación obligatoria.

De acuerdo con las investigaciones, la evaluación es un elemento esencial de la enseñanza ya que da a los profesores (y a los alumnos) una información vital sobre los puntos fuertes y débiles del alumnado así como de su progreso hacia los objetivos de aprendizaje definidos. Sin embargo, sólo en seis países o regiones, los documentos estratégicos incluyen escalas de rendimiento que pueden ayudar a los docentes a evaluar y calificar los resultados de los alumnos. Las escalas de rendimiento pueden utilizarse también como herramientas para la rendición de cuentas ya que contribuyen a hacer más claros y visibles los resultados del proceso de enseñanza.

Aunque la investigación destaca cuáles son las estrategias y prácticas de éxito para abordar las dificultades lectoras, los currículos raramente abordan esta cuestión. La mayoría de las veces el hecho de que se ofrezca apoyo a los alumnos con dificultades lectura, y el tipo de apoyo que se les da, es decisión de cada profesor individual. Sólo en algunos países europeos existen profesionales especializados en lectura para ayudar a los profesores a tratar las dificultades lectoras de sus alumnos. En Irlanda, Malta, el Reino Unido y en los cinco países nórdicos, los profesores de educación primaria pueden solicitar la ayuda de profesores especialistas en lectura para apoyarles dentro del aula.

En muchos países, existen logopedas, psicólogos u otros profesionales que ofrecen orientación y apoyo en relación con las dificultades en lectura, a veces dentro del aula pero más a menudo fuera

del aula o del centro escolar. Según los datos de PIRLS 2006, el 44% de los alumnos de la UE contó al menos alguna vez con una persona de apoyo que trabajaba en el aula junto con el profesor. Sin embargo, esta cifra incluye a los ayudantes de los profesores y a otros adultos que a menudo carecen de formación específica en las dificultades lectoras. El 75% de los alumnos de cuarto curso no contó nunca con un especialista en lectura dentro de la clase. Además, en la mayoría de los países existen iniciativas de éxito para abordar las dificultades lectoras de los alumnos, que se centran principalmente en medidas correctoras, identificación temprana de los problemas, material de enseñanza adaptado o formación para los profesores.

No obstante los alumnos pueden encontrarse con dificultades para acceder a la ayuda que necesitan incluso en aquellos países donde existe ese apoyo profesional. El profesor del aula es, normalmente, la primera persona que identifica a los alumnos que necesitan una atención mayor de lo habitual. Sin embargo, los datos de los estudios internacionales muestran que los profesores tienden a subestimar ligeramente el número de alumnos que necesita apoyo. Por ello, para diagnosticar las dificultades lectoras, suele ser necesario que a la observación de la actividad del aula por parte del profesor se complemente con herramientas de evaluación estandarizadas. Además, aún cuando el profesor se da cuenta que un alumno tiene dificultades con la lectura, los procedimientos administrativos para solicitar y obtener apoyos adicionales son, en algunos casos, muy largos, lo que hace que el alumno no reciba la ayuda que necesita de forma inmediata. Cuánto más largos son los procedimientos administrativos, más probable es que el alumno vaya retrasándose en clase, no sólo en lectura, sino también en las demás asignaturas escolares para las que la lectura es un prerrequisito.

CAPÍTULO 2: CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Como se ha subrayado en el capítulo anterior, la enseñanza de la lectura es una tarea particularmente compleja. Enseñar a leer y mejorar las destrezas lectoras del niño requiere una profunda comprensión sobre el proceso de desarrollo de la lectura y un sólido conocimiento de la teoría y la práctica de la didáctica, incluyendo los métodos de enseñanza, el manejo de la clase y el conocimiento de los materiales apropiados. Además, es importante que los docentes se mantengan al día en las investigaciones relacionadas con las técnicas eficaces de enseñanza. En resumen, la enseñanza de la lectura requiere una amplia variedad de destrezas, que deben adquirirse durante la formación inicial de los profesores e irse mejorando y actualizando a través de la formación continua.

Este capítulo comienza con un análisis de la literatura científica en la que se señalan los elementos clave que deben estar presentes en la formación inicial y continua del profesorado responsable de la enseñanza de la lectura. En el epígrafe 2.2 se presentan los resultados del análisis secundario a partir de los datos recogidos en los estudios internacionales; se estudia la relación entre la formación del docente y los métodos que utilizan para enseñar la lectura (a partir de los datos de PIRLS 2006); y los planes de formación continua del profesorado que imparte asignaturas relacionadas con la lectura. En el epígrafe 2.3 se describen las políticas nacionales sobre la formación inicial y continua del profesorado que enseña la lengua de enseñanza, en relación con los conocimientos y destrezas que se necesitan para la enseñanza de la lectura.

2.1. Resumen de la literatura científica sobre la formación inicial y la actualización de los profesores de lectura

La Comisión Europea (2008c) destaca la calidad del personal docente como uno de los principales factores que determinan el éxito académico de los estudiantes, vital para lograr los objetivos de desarrollo económico y social de Europa. En el mundo educativo contemporáneo las exigencias hacia los profesionales de la enseñanza son cada vez más variadas y complejas. Actualmente se pide a los profesores que:

- lleguen a ser profesionales más orientados hacia la investigación;
- manejen clases cada vez más diversas, tanto cultural como lingüísticamente;
- sean flexibles para adaptar su enseñanza a las necesidades de cada individuo;
- sean sensibles a los temas culturales y de género;
- atiendan las necesidades de los alumnos desfavorecidos y de los que presentan problemas de comportamiento.

Además, los docentes se enfrentan hoy en día a retos como la competencia para incorporar las nuevas tecnologías al aula, así como desarrollar con rapidez nuevos campos de conocimiento y nuevos métodos de evaluación de los alumnos.

Algunos estudios demuestran que una enseñanza de calidad puede aumentar las competencias y los conocimientos de los alumnos, aunque estos sufran las desventajas propias de proceder de un ambiente socio-económico poco favorecido. Por ejemplo, Wenglinsky (2000) probó que la calidad de la enseñanza tiene un gran impacto sobre el rendimiento de los alumnos estadounidenses en matemáticas y ciencias (medido a través de la evaluaciones nacionales estandarizadas de 8º curso), comparable al del estatus socio-económico.

En el ámbito de la lectura, también se reconoce el papel clave que juegan los profesores a la hora de capacitar a los estudiantes para aprender de manera eficaz. La Federación Americana de Profesores

estima que, en un ambiente de aprendizaje eficaz, sólo un pequeño porcentaje de alumnos presenta serias dificultades para aprender a leer (Federación Americana de Profesores, 1999).

Varios estudios destacan la relación entre la cualificación de los docentes y el rendimiento de los alumnos en lectura. Se trata de estudios cuyo primer objetivo era investigar con mayor detalle los factores educativos que influyen en el rendimiento del alumnado. Por ejemplo, utilizando una base de datos muy amplia que abarcaba casi los 900 distritos escolares de Texas, Ferguson (1991) analizó el impacto que tiene la calidad de la enseñanza, medida como el conocimiento de la asignatura y las destrezas pedagógicas demostradas por los docentes en un examen estatal de acreditación. Concluyó que la calidad constituía un factor muy importante para explicar las diferencias de rendimiento de los estudiantes. Más recientemente, Myrberg (2007) demostró que los alumnos de tercer curso de Suecia obtuvieron mejores resultados en PIRLS 2001 cuando tuvieron profesores, para enseñar en los primeros cursos de la escolaridad, con una formación específica tanto en los centros públicos como privados.

Similares resultados presentan algunos estudios centrados más directamente en las relaciones entre la formación del profesor y el rendimiento en lectura de los estudiantes. Darling-Hammond (1999) estableció una correlación entre la cualificación de los profesores y el rendimiento de los alumnos en lectura usando las puntuaciones en lectura del Proceso de Evaluación Educativa Nacional (NAEP). Concluyó que los alumnos a los que habían enseñado profesores cualificados obtuvieron mejores resultados en lectura que los alumnos de profesores sin dicha cualificación. El mismo investigador (Darling-Hammond, 2000a), en un análisis exhaustivo de las investigaciones llevadas a cabo en los EEUU sobre la calidad de la formación de los profesores y el rendimiento escolar, descubrió que la formación del profesorado pronostica de forma fiable y precisa los resultados de los alumnos.

El presente análisis de la literatura científica intenta responder a dos preguntas clave:

- ¿Qué competencias necesitan los docentes para poder enseñar de una manera eficaz las destrezas lectoras?
- ¿Qué elementos de la formación inicial y continua preparan mejor a los docentes para llevar a cabo una enseñanza eficaz de la lectura?

2.1.1. Destrezas necesarias para enseñar eficazmente la lectura

Según la Asociación Internacional de la Lectura (IRA, 2007), los profesores de lectura más eficaces son aquellos que son estratégicos, flexibles, reflexivos y tienen amplios conocimientos, es decir, los que entienden perfectamente tanto la mecánica de la lectura como el modo de utilizar estrategias de aprendizaje motivadoras y atractivas. En esta misma línea, según el Panel Nacional de Lectura de los Estados Unidos,

“Enseñar las estrategias de comprensión lectora a estudiantes de todos los cursos es algo complejo. Los docentes no sólo deben tener un profundo conocimiento del contenido que presenta el texto, sino también conocer perfectamente las estrategias en sí mismas, es decir, cuáles son las más apropiadas para cada estudiante y cada contexto y cómo enseñar y ejemplarizar el uso de dichas estrategias.” (NICHD 2000, p. 15).

El Grupo Americano para el Estudio de la Lectura RAND (2002) ha identificado como conductas eficaces que deben poner en práctica los profesores, de los últimos cursos de educación primaria y de educación secundaria inferior, para enseñar la lectura de manera eficaz, las siguientes:

- hacer preguntas de nivel elevado que obliguen al alumno a hacer inferencias y a pensar más allá del texto;
- ayudar a los lectores a establecer relaciones entre los textos que leen y sus experiencias personales;
- proporcionar a los alumnos materiales de lectura de carácter práctico con un nivel de dificultad apropiado;
- controlar el progreso en lectura a través de evaluaciones informales.

En relación con la enseñanza a adolescentes con dificultades en lectura que se lleva a cabo en varios países europeos, el informe científico del Proyecto ADORE (Garbe et al., 2009) destaca la necesidad de que los docentes tengan la oportunidad de reflexionar sobre sus propios procesos de lectura y pensamiento, tanto como sobre los de sus alumnos. Es más, además de una preparación académica exhaustiva, los docentes deben desarrollar con el tiempo una experiencia en la enseñanza de la lectura como una “habilidad adaptativa”. Es vital que los docentes desarrollen y actualicen sus conocimientos de forma continua, teniendo en cuenta el aumento en la diversidad demográfica de los alumnos, la ampliación del contexto de la lectura y el aumento de los tipos de materiales disponibles.

2.1.2. Formación inicial y continua para una enseñanza eficaz de la lectura

Aunque la formación del docente tiene una importante influencia en el rendimiento de los alumnos, la investigación sobre cómo se debe preparar a los futuros profesores para enseñar a leer ha empezado muy recientemente (Moats, 2004). En su meta-análisis de las investigaciones empíricas sobre la formación del profesorado en lectura llevada cabo en los Estados Unidos, Risko et al. (2008) apuntaron que la mayoría de los 82 estudios de investigación analizados eran de pequeña escala. Los autores del meta-análisis llegaron a la conclusión de que los resultados de las investigaciones eran, a menudo, insuficientes para permitir identificar los contenidos concretos que deben impartirse en los cursos de formación de los futuros profesores por su impacto sobre el rendimiento de los alumnos.

En los dos epígrafes siguientes se ha intentado presentar una serie de conclusiones coincidentes de diferentes estudios sobre la formación necesaria para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, dado que no existe un cuerpo de investigación suficiente en Europa, los siguientes epígrafes se basan en gran medida en investigaciones llevadas a cabo en el sistema educativo de los EEUU, lo cual puede limitar su validez en los países europeos.

Formación inicial de los profesores para la enseñanza de la lectura

La duración y el contenido de la formación de los docentes son dos de los aspectos de la formación del profesorado que más parecen influir en el rendimiento del alumnado.

Al comparar los programas formativos de corta duración con los programas oficiales de formación inicial de los Estados Unidos, Darling-Hammond (2000b) manifestó muchas reservas sobre los de corta duración: tienden a centrarse en competencias docentes de carácter genérico más que en la didáctica específica de una asignatura; en técnicas concretas más que en una amplia gama de métodos; y en dar consejos inmediatos, concretos más que en la investigación o la teoría. Los docentes que no han tenido una experiencia formativa eficaz a menudo mantienen una perspectiva cognitiva y cultural única que les dificulta comprender las experiencias, perspectivas y los conocimientos base de los estudiantes que sean diferentes a las suyas. La formación de larga duración (normalmente programas de cinco años) parece ser más efectiva. Los docentes que siguen esta formación llegan a entender la enseñanza como una tarea que en ningún caso puede ser rutinaria y en la que utilizan estrategias didácticas capaces de llegar a los diferentes tipos de estudiantes.

En los últimos años, la IRA ha centrado sus esfuerzos de investigación en la preparación del profesorado para la enseñanza de la lectura en los Estados Unidos. La Comisión sobre la Excelencia en la Preparación de los Profesores de Primaria para la Enseñanza de la Lectura de la IRA identificó y seleccionó los programas de mayor calidad de las universidades estadounidenses. Realizaron el seguimiento de 101 graduados durante tres años, haciendo observaciones de su práctica y midiendo la calidad de la enseñanza-aprendizaje en sus clases de primaria (IRA, 2003). Este estudio señaló las características comunes de los programas con los que se formaron los profesores cuyos alumnos obtuvieron mejores resultados en lectura en los tests estandarizados. Más tarde, la IRA completó sus conclusiones con un análisis exhaustivo de las investigaciones empíricas en el ámbito de la formación de los profesores de lectura (Risko et al., 2008), llevado a cabo por el Grupo de Trabajo sobre For-

mación del Profesorado. La síntesis de estas diferentes investigaciones permitió a la IRA señalar los seis elementos clave que deben estar presentes en la formación del profesorado:

- "Fundamentos sobre investigación y teoría – los docentes deben tener un conocimiento exhaustivo sobre el desarrollo del lenguaje y de la lectura, así como de la teoría del aprendizaje y de la motivación, para poder tomar las decisiones correctas a la hora de enseñar.
- Estrategias para la enseñanza de palabras – los docentes deben tener la capacidad de utilizar múltiples estrategias para que los alumnos sean capaces de identificar las palabras y aumentar su conocimiento de los significados de las mismas. Esto implica estudiar las bases fonémicas del lenguaje oral, la enseñanza de la fonética, y prestar atención a la sintaxis y a la semántica como apoyo para el reconocimiento de palabras y la autoevaluación.
- Estrategias de comprensión de textos – los profesores deben estar preparados para enseñar múltiples estrategias de las que los lectores puedan hacer uso para construir el significado a partir de los textos y comprobar su grado de comprensión. Deben entender los mecanismos por los cuales enseñar vocabulario (significado de las palabras) y fluidez lectora pueden ayudar a la comprensión y desarrollar la capacidad de realizar análisis críticos de textos en los que se presenten múltiples perspectivas.
- Conexiones lectura-escritura – los profesores deben estar formados para enseñar estrategias que conecten la escritura con la lectura de textos literarios e informativos como apoyo a la comprensión. Esto incluye enseñar las convenciones de la escritura.
- Métodos y materiales de enseñanza – los docentes deben estar formados para utilizar diferentes estrategias y materiales de una manera selectiva, apropiada y flexible.
- Evaluación – los profesores deben estar formados para poder utilizar técnicas de evaluación que les permitan una buena capacidad de respuesta a la hora de reflexionar y tomar decisiones pedagógicas". (IRA 2007, p. 2).

Transversalmente a estos seis elementos, una preparación eficaz del profesorado en la enseñanza de la lectura debe tener en cuenta estos seis elementos y apoyarse en investigaciones centradas en la manera de conseguir que los estudiantes se conviertan en lectores competentes y en cómo el profesorado puede contribuir a esto con su enseñanza.

La investigación de 2003 de la IRA sobre los programas de formación del profesorado también destaca la importancia de combinar investigación y buenas prácticas. La relación eficaz entre la teoría y la práctica, y entre la escuela y la universidad, es una característica común a todos los programas de formación del profesorado considerados excelentes (Darling-Hammond, 2000c). Es muy importante que se presenten diferentes experiencias prácticas relacionadas con el programa formativo en las que se muestren modelos de enseñanza de lectura de gran calidad (Darling Hammond and Bransford, 2005). Un buen equilibrio entre la teoría y la práctica permite que la enseñanza se perciba como una actividad de investigación-acción y que permite solucionar problemas, íntimamente relacionada con el aprendizaje y el progreso del alumnado (Garbe et al., 2009).

Aplicar su conocimiento a experiencias prácticas da a los futuros profesores la oportunidad de reconstruir aquéllos de sus conocimientos previos inconsistentes con una enseñanza eficaz de la lectura. La investigación del Grupo de Trabajo sobre la Formación del Profesorado, mencionado anteriormente, sugiere que la modificación de las creencias de los futuros profesores puede atribuirse a la coherencia entre las bases teóricas que se ofrecen durante los cursos de formación y una experiencia práctica cuidadosamente estructurada y supervisada. Estas modificaciones pueden hacer que los futuros profesores muestren confianza a la hora de enseñar a lectores con dificultades en vez de atribuir dichas dificultades a factores de tipo exclusivamente familiar.

Además de las prácticas en centros escolares, durante la formación inicial del profesorado en ocasiones también se ilustran los fundamentos teóricos. Según las principales conclusiones de la revisión

bibliográfica antes mencionada, existen muchas más probabilidades de que los nuevos docentes utilicen determinadas prácticas de enseñanza cuando las han aprendido a la vez en las clases de la universidad y en sesiones prácticas realizadas en un centro educativo bajo supervisión, que cuando sólo han leído sobre ellas en los libros de texto. Existen pruebas de que el impacto de la formación del profesorado es mucho mayor cuando se utiliza un método de enseñanza que implica “aprender y hacer”.

Basándose en la profusa investigación sobre la naturaleza cambiante de la lectura debida a las modernas tecnologías de la comunicación, la IRA (2009) también indica que este aspecto debe tenerse en cuenta en la formación inicial del profesorado. En la práctica, los futuros docentes deberían aprender métodos para conseguir que sus alumnos sean competentes en las habilidades lectoras que exigen los nuevos medios de comunicación, que, a su vez, están en constante cambio.

La formación permanente para la enseñanza de la lectura

Una formación permanente y eficaz del profesorado es clave para mejorar el rendimiento en lectura. Los resultados de las investigaciones indican que una formación permanente eficaz exige trabajar con una perspectiva a largo plazo. Biancarosa y Snow están a favor de una formación permanente sobre las competencias necesarias para la enseñanza de la lectura que:

“no remita al típico curso puntual, o incluso a una serie de cursos de corta duración, sino a una formación continua a largo plazo, que, con mucha mayor probabilidad, promueve cambios positivos y duraderos en los conocimientos y en la práctica docente”. (Biancarosa y Snow 2006, p. 20).

Al identificar características de un desarrollo profesional de calidad, Anders, et al. (2000) también destacan la necesidad de que los apoyos no sean tipo seminarios o talleres de corta duración.

Una formación permanente de calidad sobre las competencias necesarias para la enseñanza de la lectura también tiene una dimensión colectiva puesto que requiere la implicación de todo el centro y, más concretamente, de los profesionales directamente relacionados con la enseñanza de la lectura. Snow et al. (2005), al estudiar la formación permanente de los profesores de lectura, señaló la importancia de asegurarse de que ésta conduzca a que los profesores de un mismo centro escolar generen un conocimiento compartido. La formación permanente en la enseñanza de la lectura debe ser inclusiva (es decir, que no sólo implique a los profesores, sino también a los guías de lectura, al personal de apoyo al aprendizaje, bibliotecarios y administradores). También debería estar orientada al trabajo en equipo, de manera que el personal del centro diseñe y mantenga de forma indefinida una metodología de enseñanza que implique a todos en la mejora de la lectura de los adolescentes (Biancarosa and Snow, 2006).

Esta perspectiva está relacionada con el concepto de una “comunidad profesional de aprendizaje” (Stoll et al., 2006). Estas comunidades, diseñadas para apoyar la formación continua del profesorado, se caracterizan por un conjunto de valores y puntos de vista compartidos, y por una responsabilidad colectiva ante el aprendizaje de los alumnos. El informe de la investigación del Proyecto ADORE ilustra el modo en que trabajan conjuntamente estos equipos para mejorar en la enseñanza de la lectura de los adolescentes en los centros educativos:

“Los formadores de formadores sugieren que estas comunidades, preferentemente equipos escolares cooperativos de diferentes disciplinas, deben valerse de un modelo de investigación para analizar juntos muestras del trabajo de los alumnos o de su actividad en clase y para mejorar el trabajo de enseñar a los alumnos el tipo de lectura específico de cada asignatura” (Garbe et al. 2009, p. 211).

Para terminar, la formación continua debe hacer que los docentes realicen actividades de aprendizaje similares a las que ellos van a utilizar con sus alumnos; de este modo mejorarán su competencia para utilizar métodos docentes más reflexivos y orientados a la investigación (OCDE, 2005b). En su trabajo sobre el uso de la investigación y el razonamiento en educación, Stanovitch y Stanovitch (2003) recalcan que la investigación sobre la propia práctica docente debería ser un elemento clave

en la formación tanto inicial como permanente del profesorado. Los docentes necesitan oportunidades y herramientas para reflexionar sobre su propia manera de enseñar puesto que estas les mueven al cambio (Anders et al., 2000).

2.2. La formación de los profesores de lectura – Conclusiones de los estudios internacionales

El presente análisis sobre la formación del profesorado que imparte asignaturas relacionadas con la lectura consta de dos partes. La primera parte comienza con el análisis de los datos de PIRLS 2006 sobre los profesores que enseñan lectura a los alumnos de cuarto curso (para más detalles sobre el estudio, ver el Capítulo “Rendimiento en Lectura: Conclusiones de los estudios internacionales”). El nivel de la formación del profesorado y su contenido se analizan destacando la relación entre las especialidades de los profesores y los métodos que utilizan en relación con la lectura. La segunda parte se basa en los datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE de 2008 sobre los profesores del nivel CINE 2. Se centra en la formación continua de los profesores que enseñan lectura, escritura y literatura.

2.2.1. Preparar a los profesores para enseñar lectura a los alumnos de cuarto curso

El nivel educativo de los docentes

En la UE en 2006, el 55% de los alumnos de cuarto curso tenía un profesor con un título universitario y el 22% profesores con estudios de dos o tres años de duración de nivel superior con una orientación profesional ⁽¹⁾. En la mayoría de los países, la mayor parte de los alumnos de cuarto curso tenía un profesor con un título universitario; el 90% o más en Dinamarca, Hungría, los Países Bajos, Polonia, Eslovaquia y Noruega (Mullis et al. 2007, p. 198). En cinco sistemas educativos (Bélgica (comunidades francófona y germanófona), Alemania, Luxemburgo y Austria) (Ibid.), la mayoría de los alumnos tenía un profesor con estudios de nivel superior de dos o 3 años de duración con una orientación profesional.

En la mayor parte de los países europeos ha aumentado el nivel de la formación inicial que se exige al profesorado de educación primaria. Actualmente, este profesorado se gradúa en estudios universitarios de orientación académica; los profesores que poseen titulaciones de nivel inferior es porque han ingresado en la profesión con anterioridad. De los países que participaron en PIRLS 2006, sólo en Italia y Rumanía la mayoría de los alumnos tenía profesores sin un título de nivel superior (66% y 54%) (Mullis et al. 2007, p. 198). La situación en estos países ha cambiado recientemente, pero cada uno ha seguido direcciones diferentes. En Italia, la formación inicial del profesorado de primaria es de nivel superior desde 1998/99, por tanto el número de profesores con un título universitario está aumentando gradualmente. En cambio, en Rumanía, durante 2000-2005, la escasez de profesores llevó a reintroducir una formación inicial del profesorado de nivel de secundaria superior, además de los estudios superiores.

Los datos de PIRLS 2006 indican que los docentes con un nivel educativo más alto eran los más jóvenes y con menor experiencia. Como media en los países europeos, los profesores de los alumnos de cuarto curso que poseían un título universitario tenían entre 30 y 39 años y unos 15 de experiencia en la enseñanza aproximadamente. La mayoría de los que se graduaron en estudios de nivel superior de 2 o 3 años de duración con una orientación profesional tenían entre 40 y 49 años y una experiencia profesional de aproximadamente 20 años. En Bulgaria, España, Francia, Eslovenia y Suecia el efecto generacional es particularmente evidente. Por ejemplo, en Francia el 18 % de los alumnos tenía profesores únicamente con el título de educación secundaria y más de 40 años de edad. Fue en 1979 cuando poseer un título universitario se convirtió en un requisito indispensable. Hasta ese momento, la cualificación de

(1) La media de la UE calculada por Eurydice se refiere, siempre, a los 27 países de la UE que participaron en el estudio. Se trata de una media ponderada en la que el peso de cada país es proporcional a su tamaño.

los profesores de primaria franceses era equivalente a la de educación secundaria superior.

El contenido curricular de la formación de los profesores

A la hora de analizar la formación de los profesores es importante tener en cuenta no sólo el nivel y la duración de dicha formación, sino también el contenido de la misma y su área de especialización. El estudio PIRLS 2006 recogió información relativa al grado en que la formación inicial del profesorado incluía nueve áreas específicas: lenguaje, literatura, pedagogía/enseñanza de la lectura, psicología, recuperación de lectura, teoría de la lectura, desarrollo infantil del lenguaje, educación especial y aprendizaje de la segunda lengua ⁽²⁾. El análisis ⁽³⁾ puso de manifiesto que la mayoría de los profesores de los alumnos de cuarto curso estaban especializados en una de las tres grandes áreas siguientes: lengua y literatura, enseñanza de la segunda lengua y, la más estrechamente relacionada con la enseñanza de la lectura (referida más adelante como índice de “enseñanza de la lectura”), que incluye seis áreas:

- recuperación de lectura,
- desarrollo infantil del lenguaje,
- teoría de la lectura,
- educación especial,
- pedagogía/enseñanza de la lectura,
- psicología.

El Gráfico 2.1 muestra el porcentaje de alumnos europeos de cuarto curso cuyos profesores recibieron una formación inicial en la que se hacía especial hincapié en la enseñanza de la lectura. En Bulgaria, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Reino Unido (Escocia) y Noruega había un porcentaje mayor de alumnos de cuarto curso cuyos profesores tenían este tipo de formación inicial que en la media de la UE, esto es, del 35 al 65% de los alumnos ⁽⁴⁾. Por el contrario, en Alemania, Francia y Eslovenia fueron menos alumnos (10-13%) los que contaron con profesores con esta formación especial en enseñanza de la lectura.

Para estudiar la relación entre la especialización docente y los métodos de lectura utilizados, se calcularon correlaciones en determinadas preguntas relevantes del cuestionario del profesor de PIRLS ⁽⁵⁾. El análisis demostró que la correlación entre la especialización en lengua y literatura o en enseñanza de la segunda lengua y ciertos métodos de enseñanza de la lectura era muy pequeña y generalmente no fue estadísticamente significativa. Solo entre aquellos profesores que recibieron una formación inicial en la que se puso especial énfasis en las áreas relacionadas con la enseñanza de la lectura (ver Gráfico 2.1) hubo un mayor porcentaje que indicó que utilizaba métodos de enseñanza específicamente dirigidos a la enseñanza de la lectura con los alumnos de cuarto curso.

-
- (2) Estas fueron las categorías de respuesta de la pregunta “¿En qué medida estudió usted las siguientes áreas durante su formación?”, siendo las opciones de respuesta “en absoluto”, “perspectiva general o introducción al tema” y “fue un área principal”.
- (3) Análisis de componentes principales (ACP) con la rotación Varimax. El ACP es un método estadístico que pretende reducir la dimensionalidad de los datos a la vez que mantiene toda la variabilidad posible. Para mayor información metodológica, ver Jolliffe (2002).
- (4) Las comparaciones se basan, siempre, en pruebas estadísticas de significación de diferencias con un nivel de confianza del 95%. Por ejemplo, una puntuación significativamente más baja o más alta que la media de la UE significa que la puntuación del país es diferente de la media de la UE con un nivel de confianza del 95%.
- (5) Se calcularon correlaciones sobre la especialización en “enseñanza de la segunda lengua” y sobre otros dos índices contruidos a partir del análisis de componentes principales. La fiabilidad de los índices fue suficiente: el alfa de Cronbach del índice “clases de lectura” fue de .76 y el del índice “lengua y literatura” .75. El alfa de Cronbach es el índice de fiabilidad o consistencia interna de una escala, más utilizado, y se basa en la correlación media de los ítems de una encuesta (para mayores detalles, ver Cronbach (1951), Streiner (2003)).

Gráfico 2.1: Porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos profesores recibieron una formación inicial en la que se ponía especial énfasis en la enseñanza de la lectura, 2006

X Países que no participan en el estudio

BE fro	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33.4	32.6	54.9	26.2	13.1	20.2	9.7	26.9	25.8	52.8	41.4	26.2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25.6	28.8	49.4	65.4	13.4	35.1	27.8	20.8	39.3		25.2	49.5

Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2006.

Nota aclaratoria

Los valores cuya diferencia con la media de la UE es estadísticamente significativa ($p < .05$) se destacan en negrita.

El especial hincapié en la enseñanza de la lectura se define con el percentil 75 del índice "enseñanza de la lectura" (recuperación de lectura, desarrollo del lenguaje infantil, teoría de la lectura, educación especial, pedagogía/enseñanza de la lectura y psicología) a nivel europeo. Esto significa que en la formación inicial se hizo especial hincapié en al menos tres áreas del índice de "enseñanza de la lectura" y el resto se trató como introducción, o se hizo especial hincapié en cuatro áreas, dos se trataron como una introducción y una de ellas no se trabajó.

Para ver los errores típicos consultar el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

La tabla 1 de los anexos (Apéndice al epígrafe 2.2) muestra la correlación entre los siguientes factores: en qué medida se ha formado a los profesores de la UE para enseñar lectura, y el uso que dicen hacer de ciertas metodologías, como media. La tabla 2 de los anexos enumera, por sistema educativo, las correlaciones que son estadísticamente significativas en más de 10 sistemas educativos europeos.

Como muestran los datos, los docentes que afirmaron que en su formación inicial se había hecho un énfasis especial en la enseñanza de la lectura, tienden a utilizar mayor variedad de métodos a la hora de enseñar lectura a los alumnos de cuarto curso. Es más probable que:

- organicen grupos de capacidades mixtas, realicen enseñanza individualizada y que hagan trabajar a sus alumnos de manera autónoma;
- enfoquen la lectura como un proceso activo, invitando a los alumnos a realizar diferentes tareas relacionadas con lo leído: escribir algo, responder oralmente a preguntas, hacer un proyecto o hacer un examen o test escrito;
- enseñen a los alumnos diferentes estrategias de lectura (por ejemplo, buscar la idea general, autoseguimiento) y explicar vocabulario;
- utilicen estrategias que desarrollan la comprensión lectora, incluyendo identificar las ideas principales, hacer predicciones o generalizaciones, sacar conclusiones y describir el estilo o estructura del texto que han leído;
- usen libros de texto y materiales hechos tanto como para los niños, prefieran textos más cortos y utilicen las bibliotecas externas al centro más frecuentemente;
- utilicen métodos de evaluación más variados, tales como las presentaciones orales, preguntas de respuesta múltiple sobre los textos leídos, portafolios (muestras del trabajo de los alumnos), etcétera;

- presten una particular atención a cambiar impresiones (informar) a los padres del progreso de las habilidades lectoras de sus hijos/as;
- profundicen y actualicen conocimientos realizando formación continua relacionada con la lectura, leyendo más libros sobre didáctica (en general y sobre lectura en particular) y más libros infantiles.

El que durante la formación inicial del profesorado se haga especial hincapié en cómo enseñar a leer parece, por lo tanto, estar relacionado con una práctica más efectiva en la enseñanza de la lectura a los alumnos (como se señaló en el epígrafe 2.2.1) y con una mayor participación en actividades de formación permanente. Los profesores que recibieron una formación inicial en la que se dedicó atención especial a las áreas relacionadas con la enseñanza de la lectura tienen la capacidad de usar diferentes métodos de enseñanza y adaptarse a las características individuales y grupales lo cual, según una revisión de la investigación realizada por Myrberg (2007) sobre la formación de los docentes y el rendimiento de los alumnos, es una competencia fundamental de los docentes.

Relación entre la calidad del profesorado y el rendimiento de los alumnos

A pesar de existir una clara vinculación entre el contenido de la formación del profesorado y el uso de métodos eficaces de enseñanza, es difícil establecer una relación definitiva entre las características del docente y el rendimiento de los alumnos. Como ya se ha explicado, en muchos países los profesores tienen el mismo o muy similar nivel de cualificación formal. En aquellos países donde existen diferencias a este respecto, estas a menudo reflejan cambios en la formación o en las titulaciones que se exige al profesorado. Por lo tanto, es difícil aislar los efectos de la formación del profesorado de los efectos generacionales. Es más, dentro de un mismo país se encuentran a veces variaciones entre las cualificaciones y la frecuencia con la que se enseñan estrategias de lectura. Por ejemplo, en Suecia la titulación oficial puede ser un aspecto importante. Como demuestra el análisis realizado por Myrberg (2007) de los datos suecos en PIRLS 2001, los alumnos que tenían profesores con una titulación oficial adecuada obtuvieron mejores resultados que aquellos que tenían profesores sin cualificación o con una cualificación para enseñar en etapas educativas superiores.

Existen numerosos factores contextuales que hacen difícil aislar el “efecto profesor”. Por ejemplo, los alumnos de cuarto curso de primaria pueden ya haber tenido varios profesores distintos, que por tanto pueden haber contribuido a su desarrollo lector de maneras diferentes. En general, como concluyen Wayne y Youngs (2003), la mayor parte de la variación en la calidad de los docentes no puede ser observada.

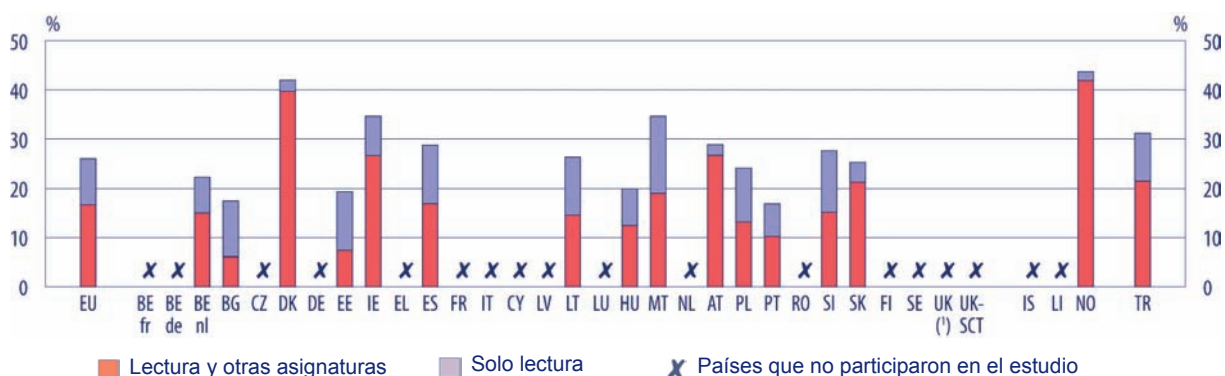
2.2.2. La formación permanente del profesorado que enseña lectura, escritura y literatura en el CINE 2

Este epígrafe analiza la formación permanente de los profesores que enseñan asignaturas relacionadas con la lectura en términos de: índice de participación general, número medio de días de formación, tipo de actividades a las que han asistido e impacto percibido. El análisis está basado en las respuestas de los docentes en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2008. Abarca 16 de los sistemas educativos de la Red Eurydice. La población objetivo del TALIS fueron profesores de varias asignaturas de educación secundaria inferior pero, para el propósito de este estudio, el análisis se limitó a los que enseñaban lectura, escritura y literatura en la lengua materna en los centros escolares encuestados. Esto incluye lectura, escritura y literatura en la lengua materna, en la lengua de enseñanza, y como segunda lengua para los hablantes de otras lenguas (OCDE, 2010a).

Antes de analizar la formación permanente de los profesores de lectura, es importante apuntar que los docentes del nivel CINE 2 a menudo imparten más de una asignatura (lectura, escritura y literatura se consideran como una sola asignatura en esta parte del análisis). En los países europeos, los pro-

fesores del nivel CINE 2 normalmente son especialistas en dos materias, mientras que los semiespecialistas están formados para enseñar de tres a cinco asignaturas. Así pues, en los países donde los profesores por lo general enseñan varias asignaturas, las respuestas a las preguntas sobre formación permanente pueden haber tenido en cuenta también otras asignaturas. En el Gráfico 2.2, se puede ver que como media en los países de la UE participantes, aproximadamente el 9% de los profesores enseñaban nada más lectura, escritura y literatura y el 17% impartían una o varias asignaturas más, normalmente ciencias sociales o lenguas extranjeras.

Gráfico 2.2: Porcentaje de profesores que enseñan únicamente lectura, escritura y literatura y que enseñan además asignaturas, en el nivel CINE 2, 2008



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Lectura y otra(s) asignatura(s)	16.7	15.1	6.1	39.7	7.4	26.7	16.9	14.6	12.4	19	26.7	13.2	10.3	15.3	21.2	42	21.5
Solo lectura	9.3	7.2	11.3	2.3	12	7.9	11.9	11.7	7.5	15.6	2.2	10.9	6.5	12.4	4	1.8	9.7
Total	26	22.3	17.4	42	19.3	34.6	28.8	26.3	20	34.6	28.9	24.1	16.8	27.6	25.2	43.8	31.2

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008. UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Notas aclaratorias

La lectura incluye escritura y literatura.

La respuesta "no" a cada subpregunta de la pregunta "¿Qué asignatura enseña?" se computó como no respondida (respuestas no respondidas en los países de la UE participantes: 2,8%).

Para los errores típicos ver el apéndice disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Notas específicas de países

Italia: Se eliminó la pregunta sobre la especialización de los profesores.

Países Bajos: Este país no cumplió con los estándares de muestreo, por lo tanto sus datos no se incluyeron en las tablas ni en los análisis internacionales.

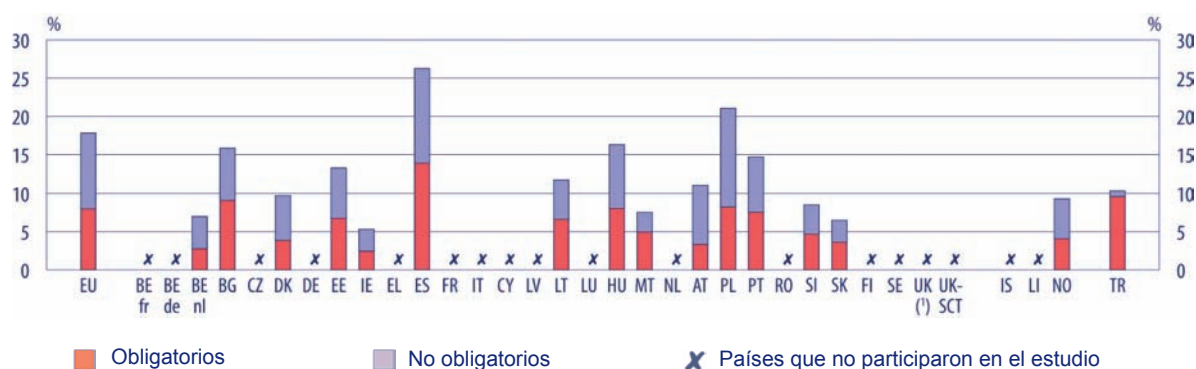
Existe alguna variación en la proporción de profesores que enseñan lectura, escritura y literatura en los distintos países europeos. En Dinamarca y Noruega, más del 40% de los docentes impartían asignaturas relacionadas con la lectura al menos durante una parte de su horario lectivo, pero muy pocos (menos del 3%) enseñaban únicamente lectura, escritura y literatura. En Bulgaria y Estonia la mayoría de los profesores enseñaban lectura, escritura y literatura como única asignatura.

Las diferencias entre países en lo que se refiere a formación permanente del profesorado de lectura, escritura y literatura reflejan diferencias en la organización general de dicha formación. Había muy pocas diferencias en comparación con la formación de los docentes de otras asignaturas. Por lo tanto, este epígrafe muestra fundamentalmente cómo se refleja el marco general de la formación permanente del profesorado en los patrones de formación permanente de los profesores de lectura, escritura y literatura. Las iniciativas de formación permanente destinadas específicamente a los profesores de lectura se analizan en el epígrafe 2.3.6.

Según los datos de TALIS, al menos el 90% de los docentes de los países participantes que imparten lectura, escritura y literatura asistió por lo menos a una actividad de formación permanente en los úl-

timos 18 meses. En Estonia, Lituania, Polonia y Eslovenia la cifra fue aún mayor, alcanzando el 98%. Las diferencias en el grado de participación en actividades de formación permanente en los diferentes países europeos quedan perfectamente reflejadas en el promedio de días de asistencia a dichas actividades (ver Gráfico 2.3), que oscilan entre 5 en Irlanda a 26 en España. Los profesores de la UE que imparten asignaturas relacionadas con la lectura asistieron un promedio de 18 días a actividades de formación permanente (valor de la mediana ⁽⁶⁾, 10), de los cuales 8 eran obligatorios. Este número fue considerablemente mayor en España, donde los profesores asistieron durante 40 días o más a actividades de formación permanente durante los 18 meses anteriores al estudio TALIS. En España las actividades de formación permanente están claramente ligadas al progreso profesional y a un aumento del sueldo; por ejemplo, los docentes que realizan un cierto número de horas de formación tienen la posibilidad de tener un aumento de sueldo (Eurydice, 2008). Esto, sin embargo, refleja la organización general de la formación permanente y, por tanto, no es específico de los profesores de lectura, escritura y literatura.

Gráfico 2.3: Promedio de días de formación permanente a los que asistieron durante los últimos 18 meses los profesores de lectura, escritura y literatura del nivel CINE 2, 2008.



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obligatorios	8	2.8	9.1	3.9	6.8	2.4	13.9	6.6	8	5	3.3	8.2	7.6	4.7	3.6	4.1	9.6
No obligatorios	9.8	4.2	6.7	5.8	6.5	2.9	12.4	5.1	8.2	2.5	7.7	12.8	7.1	3.8	2.8	5.2	0.7
Total	17.8	7	15.8	9.7	13.3	5.3	26.3	11.7	16.3	7.5	11	21.1	14.7	8.5	6.5	9.3	10.3

Fuente: OCDE, base de datos TALIS 2008.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Como los valores extremos influyen mucho en la media, las respuestas por encima del percentil 99 del nivel de la UE se consideraron como no respondidas. Solo se incluyeron en el análisis los valores inferiores a 120 días (unos 5 meses) de actividades de formación permanente. Esta omisión afecta a la comunidad flamenca de Bélgica (0,3%), Bulgaria (4,2%), Polonia (5,1%) y Portugal (1,2%).

Para ver los errores típicos consultar el apéndice disponible en http://eacea.ec.europa.eu/educacion/eurydice/thematic_studies_en.php

Notas específicas de países

Italia: Se eliminó la pregunta sobre la especialización de los profesores.

Países Bajos: Este país no cumplió con los estándares de muestreo, por lo tanto sus datos no se incluyeron en las tablas ni en los análisis internacionales.

En todos los países analizados, los profesores que impartían asignaturas relacionadas con la lectura realizaron voluntariamente las actividades de formación permanente. Turquía fue el único país donde casi todas las actividades de formación permanente a las que asistieron los profesores fueron obligatorias. En todos los demás países europeos, al menos una tercera parte de los días no eran obligatorios. Los profesores de lectura, escritura y literatura de España y Polonia fueron los que más días

(6) La mediana del número de días es la cantidad que divide la distribución del número de días de formación permanente que se realizaron en dos grupos iguales, es decir, que la mitad asistió un número de días mayor que esa cifra y la otra mitad un número de días menor.

asistieron voluntariamente, unos 12-13 días de media durante los 18 meses anteriores al estudio. Sin embargo, las respuestas relacionadas con las actividades obligatorias pueden conllevar percepciones subjetivas de los profesores. Por ejemplo, en España “la formación permanente es un derecho y una obligación de los profesores” (7), sin embargo la asistencia a una actividad concreta es voluntaria. Así pues, los docentes pueden estar percibiendo la formación continua como obligatoria al ir ligada a un complemento salarial llamado “complemento específico formación permanente”.

Como media de la UE, los profesores de asignaturas relacionadas con la lectura afirmaron haber participado en actividades de formación permanente un día más que los profesores de otras asignaturas. Esta diferencia se debe en su mayor parte a Hungría, donde los profesores de asignaturas relacionadas con la lectura superaron en dos días de formación al resto de los profesores (en total, 16 y 14 días respectivamente).

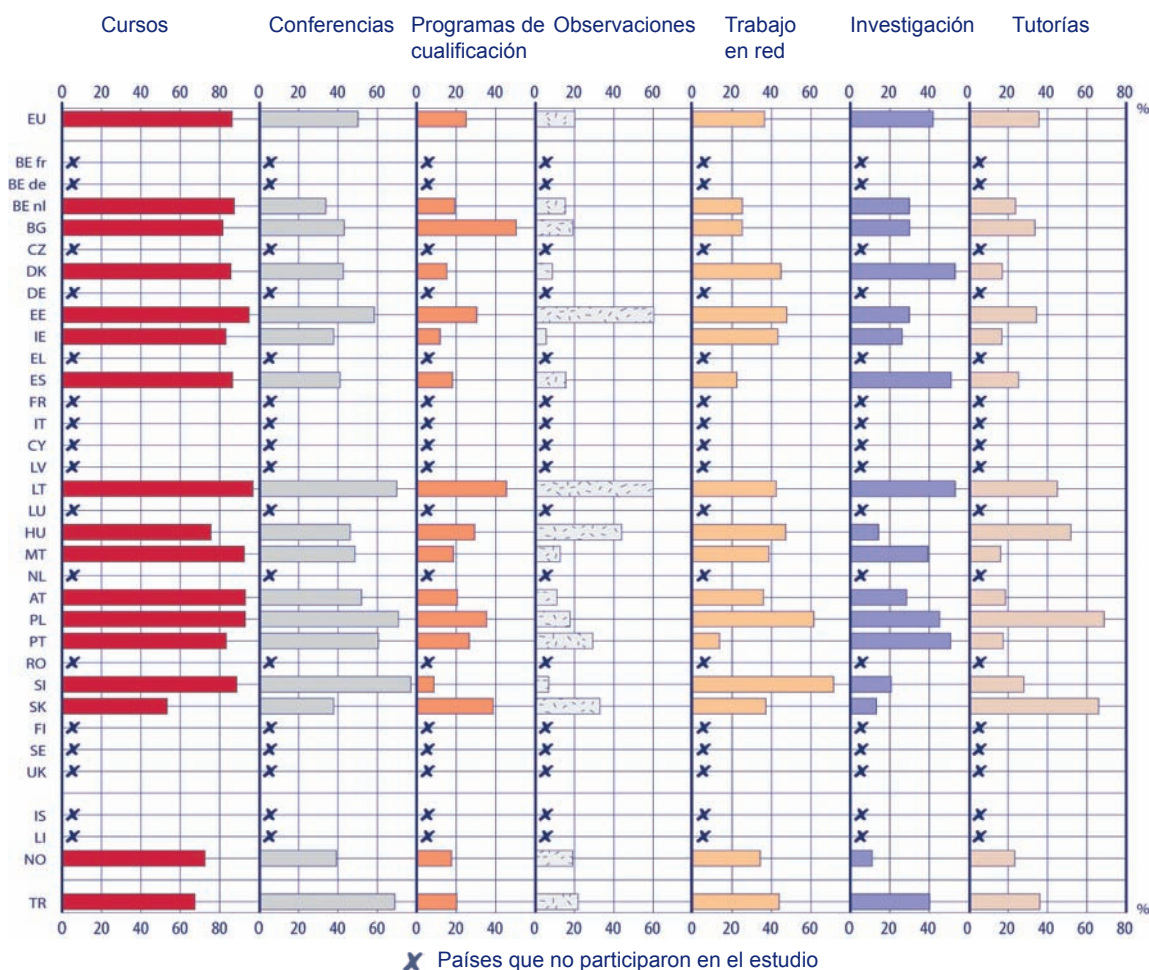
El análisis de la literatura (ver epígrafe 2.1) destaca que la formación permanente continua y a largo plazo da mejores resultados que los talleres o cursos cortos y puntuales. Sin embargo, como muestra el Gráfico 2.4, la forma más común de formación permanente fueron, sin ninguna duda, los cursos/talleres sobre aspectos relacionados con la materia de lectura o sobre metodología y/u otros aspectos relacionados con la educación. Como media de la UE, el 86% de los docentes que enseñan lectura, escritura y literatura asistieron al menos a un curso o taller durante los 18 meses anteriores a la encuesta. Los porcentajes fueron altos en Estonia, Lituania, Malta, Austria y Portugal (superiores al 90%), y en Hungría, Eslovaquia, Noruega y Turquía algo inferiores (53-76%). También hubo otras fórmulas de formación puntuales muy comunes, como las conferencias. Aproximadamente la mitad de los profesores de lectura, escritura y literatura asistieron a conferencias o seminarios sobre educación en los que otros profesores y/o investigadores presentaron sus trabajos y discutieron sobre los problemas de la educación.

En contraste con los cursos de corta duración y las conferencias, la realización de investigaciones es un sistema de aprendizaje continuo, integrado en el trabajo, que permite a los docentes crear sus propios conocimientos sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces. Es, por lo tanto, una buena noticia que, como media en la UE, el 40% de los profesores hayan afirmado estar llevando a cabo algún tipo de investigación, de forma individual o colectiva. Así lo hacían más del 50% en Dinamarca, España, Lituania, y Portugal; sin embargo, muy pocos (menos del 15%) en Hungría, Eslovaquia y Noruega. La media de los docentes que realizaban programas formativos que conducen a titulación fue inferior a los de investigación, lo que indica que la investigación es una práctica común incluso para aquellos profesores que no siguen ningún programa de estudio formal. Como explica Ritchie (2006), la mayoría de los profesores que se implican en investigaciones lo hacen a través de un compañero que ya participa en alguna actividad de este tipo y les invita personalmente a unirse a dicha actividad colaborativa de reflexión y búsqueda.

La participación del profesorado en programas de formación académica es un modo menos común de formación permanente continua a largo plazo. Como media en la UE, una cuarta parte de los profesores que enseñan asignaturas relacionadas con la lectura realizaban estudios conducentes a un grado u otra titulación. El porcentaje fue superior en Bulgaria y Lituania, donde el 46-50% de los profesores realizaba estudios de ese tipo. El sistema de promoción de los docentes en estos países reconoce y recompensa la adquisición de este tipo de titulación formal.

(7) Ley 2/2006 de Educación, art. 102.1.

Gráfico 2.4: Porcentaje de profesores que enseñan lectura, escritura y literatura en el nivel CINE 2 que participaron en actividades de formación permanente, por tipo, durante los últimos 18 meses, 2008



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Cursos	86.3	87.4	81.6	85.7	94.9	83.2	86.5	96.9	75.6	92.4	93	93	83.4	88.7	53.3	72.6	67.5
Conferencias	50.2	33.9	43.2	42.7	58.4	37.8	41.1	69.8	46.2	48.6	52	70.7	60.4	77.1	37.9	39.2	68.9
Cursos de cualificación	25.2	19.3	50.5	15.3	30.5	11.9	18.2	45.6	29.4	18.7	20.7	35.5	26.7	8.7	38.8	17.7	20.3
Observaciones	20.2	15.4	19.2	8.8	60.2	5.6	15.6	60	43.9	12.8	11.1	17.7	29.3	6.9	32.9	19.1	21.9
Trabajo en Red	36.5	25.3	25.2	44.8	47.7	43.3	22.4	42.4	47.2	38.7	35.9	61.5	13.6	71.5	37.2	34.3	43.9
Investigación	42	29.9	30.1	53.2	30	26.2	51.2	53.2	14.3	39.4	28.6	45.3	51	20.7	13.2	11	40.2
Tutorías	35.7	23.8	33.7	17.1	34.4	16.9	25.4	45	52	16.3	18.7	68.7	17.5	28	66	23.4	36.1

Fuente: OCDE, base de datos de TALIS 2008.

Para ver los errores típicos consultar el apéndice disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Notas específicas de países

Italia: Se eliminó la pregunta sobre la especialización de los profesores.

Países Bajos: Este país no cumplió con los estándares de muestreo, por lo tanto sus datos no se incluyeron en las tablas ni en los análisis internacionales.

En el estudio se resaltó la importancia del trabajo en equipo, de compartir conocimientos y la colaboración entre profesores. Sin embargo, las actividades para el apoyo entre iguales son una fórmula de formación permanente formal poco utilizada. Aproximadamente el 35% de los profesores de los países de la UE participaron en redes de profesorado y en actividades de tipo tutoría (incluidas la observación entre iguales y la preparación por parte de un tutor). Aproximadamente la mitad del profesorado había participado en algún tipo de actividad entre iguales al menos una vez en los últimos 18 meses. Por el contrario, las actividades de apoyo entre iguales parecen ser bastante populares en muchos países de Europa Central y del Este (Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia). En Polonia, el 60-70% de los docentes que imparten asignaturas relacionadas con la lectura indicó que había participado tanto en actividades en red como de tipo tutoría. Esto podría estar relacionado con el hecho de que la expresión en polaco “redes cooperativas” puede entenderse como cooperación informal. No obstante, una explicación más plausible de esa respuesta podría tener que ver con la edad de los profesores puesto que, en comparación con otros países, el profesorado en Polonia es relativamente joven y, por lo tanto, muchos de ellos todavía están en su fase inicial de experiencia docente formativa durante la cual realizan estos cursos de tipo tutoría.

La forma menos común de formación permanente fueron las visitas de observación a otros centros docentes. Sólo una quinta parte de los profesores que imparten asignaturas relacionadas con la lectura participaron en ese tipo de actividades. Sin embargo la observación es común en Estonia y Lituania, donde aproximadamente el 60% de estos docentes realizaron al menos una visita de observación a otro centro durante los 18 meses anteriores a la encuesta. Las visitas de observación o el ser observado durante la clase son parte del proceso de certificación de los profesores lituanos, mientras que en Estonia la tradición de las visitas escolares estuvo muy de moda durante el período soviético y, probablemente, se mantienen gracias a las asociaciones de docentes de las distintas asignaturas.

Se puede mencionar una serie de modelos de la participación en actividades de formación permanente en Europa. Como muestra en Gráfico 2.4, los profesores de lectura, escritura y literatura de Bélgica (comunidad flamenca) y Noruega indicaron niveles de participación en los diferentes tipos de actividades de formación permanente inferiores o parecidas a la media de la UE, aproximadamente el 16-19% durante los 18 meses previos. Por el contrario, los docentes de Lituania y Polonia que imparten asignaturas relacionadas con la lectura tuvieron una participación superior a la media de la UE en todos los tipos de actividades de formación permanente, más del 90% de los profesores había participado en al menos dos tipos y más del 80% en al menos tres tipos en los 18 meses anteriores.

Las diferencias en las tasas de participación en actividades de formación permanente podrían tener relación con las medidas tomadas por los países para fomentar la asistencia a las mismas. Por ejemplo, en España, donde la formación permanente está claramente unida al progreso profesional y al incremento salarial, fue donde los profesores dedicaron un mayor número de días a estas actividades. Parecidas compensaciones existen en Lituania y Polonia, donde tienen una sólida y bien desarrollada tradición en actividades de formación permanente (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009), y donde casi todos los docentes asistieron a varios tipos actividades formativas. En Lituania, finalizar con éxito los cursos de formación permanente es una de las condiciones para acceder a una categoría profesional superior, lo que implica un aumento salarial (Eurydice, 2008). Además, está en curso una reforma integral del sistema educativo lituano, paralelamente a lo cual se están diseñando programas y cursos de formación permanente para el profesorado y los directores de centros (algunas del ellas obligatorias) que garantice la puesta en práctica de las reformas. En Polonia, la participación en cursos de formación permanente es también un requisito formal para el progreso profesional, y además está vinculada a un incremento salarial. La oferta de formación es muy amplia y accesible, tanto a nivel geográfico como económico.

Por el contrario, ni en Bélgica (comunidad flamenca) ni en Noruega existe una conexión clara entre la formación permanente y la promoción o el aumento salarial, factor que puede estar influyendo en

las bajas tasas de participación en la misma. En Bélgica (comunidad flamenca) no se ha creado ningún mecanismo formal que vincule automáticamente la participación en cursos de formación con la promoción o el aumento salarial. En Noruega únicamente algunos cursos organizados por las instituciones universitarias dan créditos de estudio, que además solo en algunos casos llevan a un incremento salarial.

Como ya se ha indicado, las diferentes formas de formación permanente influyen en el desarrollo profesional del docente de maneras distintas. Para analizar el efecto de la formación permanente en los docentes, se pidió a los profesores que evaluaran el impacto de las actividades de este tipo a las que habían asistido sobre su práctica docente (ver Gráfico 3 en los Anexos, Apéndice al epígrafe 2.2). Las percepciones de los profesores reflejaron la distinción entre la formación puntual de corta duración y otras formas de formación permanente continuadas y de larga duración que señalaba la literatura científica. Según las respuestas de los docentes, las conferencias o seminarios y las visitas de observación a otros centros tenían un impacto escaso, a pesar de lo cual se las evaluó con un impacto “moderado”. Las investigaciones individuales o en colaboración con otros docentes sobre un tema de interés profesional y los estudios de programas formativos conducentes a títulos obtuvieron la valoración de impacto más alta. Aproximadamente el 45% de los profesores que habían realizado este tipo de estudios afirmaron que éstos habían tenido gran impacto profesional. El profesorado de Dinamarca evaluó estos estudios con una valoración extremadamente alta: aproximadamente el 85% calificó esos cursos como de gran impacto sobre su formación permanente. Estas cifras podrían ser un indicador de la satisfacción de los profesores que realizan estudios para obtener una titulación suplementaria que les convierta en especialistas en enseñanza de la lectura (Laesevejleder) (ver epígrafe 2.3.5). Los docentes de Malta también percibieron que este tipo de estudios había tenido un gran impacto sobre su labor profesional. Varios de los cursos relacionados con la lectura organizados por la Universidad de Malta pueden haber influido en esta evaluación positiva; un curso voluntario, de un año de duración, para profesores especialistas en lectura; un curso de postgrado de 18 meses de duración sobre la evaluación y el apoyo a los alumnos con dificultades de tipo disléxico; y un Master en Alfabetización Lectora.

El siguiente epígrafe, que trata sobre “Políticas Nacionales sobre la Formación y Competencias del Profesorado”, trata con mayor detalle los cursos de formación permanente dirigidos específicamente a enseñar las destrezas lectoras.

2.3. Políticas nacionales sobre formación del profesorado

Este epígrafe analiza en qué medida adquieren y desarrollan las destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura las personas que se están formando como profesores y los que ya cuentan con la plena cualificación como profesores de la lengua de enseñanza en primaria y en secundaria inferior ⁽⁸⁾. Comenzando por la formación inicial de los profesores, se contempla si los futuros profesores tienen la oportunidad de aprender las destrezas necesarias para enseñar la lectura y si pueden practicar esas destrezas durante su fase de prácticas (practicum). También se presenta de qué modo, y en qué países, se forma a los futuros profesores para llevar a la práctica en su actividad diaria los hallazgos de las investigaciones educativas. Se analiza también si se evalúan las propias destrezas de los futuros profesores y, en caso de ser así, si dicha evaluación se realiza durante o al final de su formación como profesores. Posteriormente, se aporta información sobre las enseñanzas y programas formativos específicos sobre enseñanza de la lectura ofrecidos por las instituciones universitarias. Finalmente, en este epígrafe se analiza una amplia variedad de cursos de formación permanente que ayudan a los docentes a mejorar y actualizar sus competencias para la enseñanza de la lectura.

(8) En educación primaria, excepto en Dinamarca, los profesores que enseñan la lengua de enseñanza son maestros generalistas, cualificados para enseñar casi todas las asignaturas del currículum. En educación secundaria inferior, son especialistas (es decir, cualificados para enseñar una o dos asignaturas como máximo) o semi-especialistas (es decir, cualificados para enseñar un grupo de asignaturas (entre tres y cinco)).

2.3.1. Conocimientos y destrezas para la enseñanza de la lectura en la formación inicial de los profesores

Dado el diferente nivel de autonomía con que cuentan las instituciones que llevan a cabo formación inicial de los profesores (ITE) para determinar el contenido de sus programas, es difícil informar con exactitud de la calidad de la formación que reciben los profesores de lectura. Sin embargo, en dieciocho países europeos se han dictado directrices para las instituciones de ITE en las cuales se hace referencia explícita a los conocimientos y destrezas que son necesarios para la enseñanza de la lectura, normalmente en los cursos para futuros profesores de la lengua de enseñanza tanto de primaria como de secundaria inferior (Gráfico 2.5). Estas directrices son la principal fuente de información para este sub-epígrafe, en el que también se utiliza información sobre los cursos o módulos que se dan en las instituciones que ofrecen ITE. Toda la información hace referencia a la formación inicial para ambos niveles educativos, excepto si se especifica otra cosa.

En doce países no existen directrices a nivel central dirigidas a las instituciones que ofrecen ITE que se refieran explícitamente a la formación de los profesores de lectura; en ellos las instituciones disponen de autonomía para decidir su oferta formativa. Esto no implica, sin embargo, que no se forme adecuadamente al profesorado para la enseñanza de la lectura. En Estonia ⁽⁹⁾ y en Irlanda ⁽¹⁰⁾ por ejemplo, no existen directrices en esa materia, pero las instituciones de ITE ofrecen cursos o módulos sobre métodos de enseñanza de la lectura.

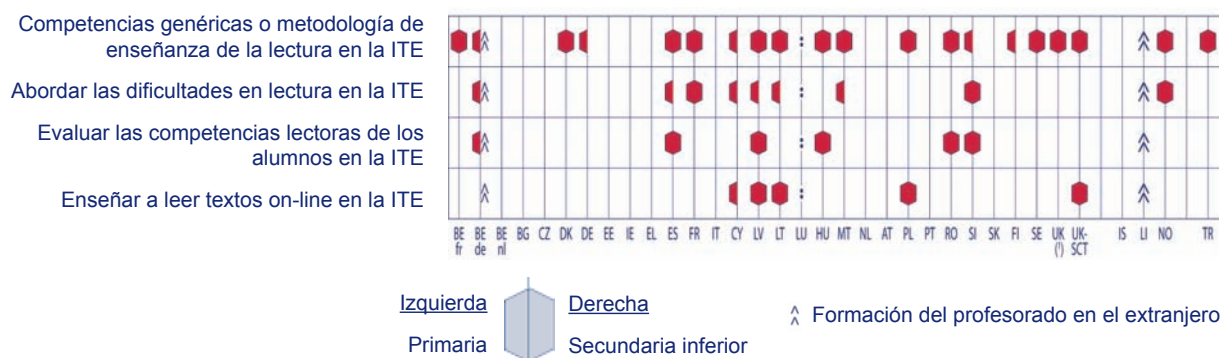
Las directrices a que se viene haciendo referencia varían en su contenido y grado de especificidad. Normalmente, o bien especifican la metodología que debe utilizarse para la enseñanza de la lectura o establecen unas metas generales sobre los conocimientos y destrezas necesarias para enseñar lectura y que los futuros profesores deben dominar. Estas directrices raramente tratan destrezas más específicas, como la evaluación en el ámbito de la enseñanza de la lectura. En Alemania, Chipre y Eslovenia, las directrices centrales solo se refieren a los futuros profesores de primaria.

Algunas de las directrices solo hacen referencia a aspectos específicos de las destrezas de la enseñanza de la lectura. En Bélgica (comunidad germanófona), las instituciones de ITE de la etapa de primaria ofrecen cursos de enseñanza centrados en las diferentes etapas del desarrollo de la competencia lectora, desde la decodificación a estrategias de comprensión e interpretación de textos. En Turquía, los futuros profesores de la educación obligatoria reciben un curso sobre el desarrollo de las destrezas lectoras básicas y otro sobre métodos de comprensión lectora. En España, Letonia, Lituania, Hungría y Polonia, el énfasis se pone en formar a los futuros profesores de secundaria inferior en el análisis de textos literarios y el empleo de destrezas lectoras de alto nivel (p.ej. comprensión lectora más profunda y crítica). En Noruega, los futuros profesores tienen una asignatura sobre cómo enseñar a los primeros lectores, además de cursos de lengua noruega.

(9) En las tres instituciones de educación superior que ofrecen ITE, tanto los profesores generalistas (1º a 6º curso) como los profesores de la lengua materna (1º a 9º curso) tienen que realizar cursos de didáctica de la lengua materna. Estos cursos incluyen metodología y evaluación en el campo de la enseñanza de la lectura. Además, existe un curso de estrategias para abordar las dificultades en lectura, que es obligatorio u opcional dependiendo de la institución.

(10) Según un estudio llevado a cabo por la Unidad Nacional irlandesa, que abarcó las cinco instituciones de formación inicial del profesorado del nivel CINE 1 financiadas por el Estado, así como 4 de las 13 del nivel CINE 2, los futuros profesores deben realizar al menos dos de los 6 módulos posibles sobre lectura como parte de su curso de metodología de la lengua inglesa. Estos módulos abarcan metodología de la enseñanza de la lectura, estrategias para abordar las dificultades en lectura y evaluación en el campo de la lectura. Los futuros docentes de secundaria inferior asisten a algunas clases sobre desarrollo lector en su asignatura.

Gráfico 2.5: Directrices a nivel central para la formación inicial del profesorado (ITE): conocimientos/competencias sobre enseñanza de la lectura para los futuros profesores de lectura de primaria y secundaria inferior, 2009/10



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

El gráfico hace referencia a los profesores que enseñan la lengua de enseñanza, sean generalistas, semi-especialistas o especialistas. Las directrices que se dan a nivel central consideradas aquí son las relacionadas explícitamente con las competencias de los futuros profesores de lectura.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): La formación inicial de los profesores de secundaria inferior se realiza fuera de la comunidad germanófona. La mayoría de los profesores recibe formación en la comunidad francófona de Bélgica.

Chipre: La información está basada en el currículo de formación del profesorado de la Universidad de Chipre.

Liechtenstein: La formación inicial del profesorado de primaria y secundaria inferior se realiza en el extranjero.

En Francia, Suecia y el Reino Unido se espera que todos los profesores al terminar su formación inicial, y no solo los que enseñan la lengua de enseñanza, sean capaces de desarrollar las destrezas lectoras de los alumnos. En Suecia, por ejemplo, todos los profesores de primaria y secundaria inferior en formación deben demostrar que conocen la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura para la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos. Además, los profesores que se forman para enseñar en los tres primeros cursos de primaria deben demostrar que tienen un conocimiento profundo sobre el proceso de aprendizaje de la lectura.

En el Reino Unido, para obtener la titulación de profesor ⁽¹¹⁾, es necesario demostrar competencia profesional en la enseñanza de las destrezas lectoras antes de finalizar la formación. Por ejemplo, en Inglaterra, para obtener dicha titulación, los estudiantes deben ser capaces de “diseñar oportunidades para que los escolares desarrollen sus destrezas lectoras” (TDA revisado en 2008, p. 9). Este es uno de los “Estándares Profesionales para la Obtención de la Titulación de Profesor”, que se aplican en todos los itinerarios de las instituciones de ITE. En Escocia, las Normas para la Formación Inicial del Profesorado establecen que los nuevos profesores deben tener el conocimiento, la comprensión y las destrezas prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Más concretamente en relación con sus responsabilidades respecto al tema transversal “lectura”, los futuros profesores de secundaria deben conocer la manera de mejorar la capacidad lectora necesaria para el trabajo de los alumnos en su asignatura.

En Francia y el Reino Unido, estos requisitos reflejan el hecho de que el desarrollo de las destrezas lectoras constituye una tarea transversal en los respectivos currículos de estos países.

(11) En conformidad con los ‘Professional Standards for Qualified Teacher Status (Estándares Profesionales del Profesor Cualificado) (TDA, revisado en 2008) de Inglaterra; los ‘Qualified Teacher Status Standards Wales 2009’ (Estándares del Profesor Cualificado)(Asamblea Gala de Gobierno, 2009) de Gales; el ‘Teaching: the Reflective Profession’ (Enseñanza: la profesión reflexiva) de Irlanda del Norte (GTCNI, 2007) y los ‘Standard for Initial Teacher Education’ (Estándares de la Formación Inicial del Profesorado)(GTCS, revisado en 2006) de Escocia.

Tratamiento de las dificultades en lectura

La enseñanza de la lectura requiere conocer estrategias apropiadas para abordar las dificultades individuales de los alumnos (ver la revisión de la literatura científica en el epígrafe 1.1). La mayoría de los países todavía no han dictado ninguna directriz sobre este tema para las instituciones de ITE ni las ha incluido dentro de objetivos o cursos más generales. Estos cursos pueden estar centrados en una serie de asignaturas tales como técnicas para la individualización de la enseñanza que permitan satisfacer las diferentes necesidades educativas de los alumnos (p.ej., ajustar el ritmo de enseñanza, adaptar la enseñanza para acomodarla a los alumnos con necesidades educativas especiales, tratar de forma específica las diferentes dificultades de aprendizaje, o enseñar la lengua de enseñanza a alumnos extranjeros).

Como muestra el Gráfico 2.5, en nueve países existen en la formación del profesorado directrices relacionadas con el tratamiento de las dificultades en lectura, principalmente para los profesores de primaria. En Bélgica (comunidad germanófono), España y Chipre forma parte de la formación de los futuros profesores de primaria la didáctica de la lengua de enseñanza (o enseñanza de la lectura), que incluye el tratamiento de las dificultades lectoras. En Noruega, también reciben este tipo de formación los profesores de secundaria inferior. En Bélgica (comunidad germanófono), aprenden a utilizar la estrategia adecuada para cada tipo de dificultad en concreto, incluyendo técnicas de decodificación, así como de comprensión e interpretación.

En España (algunas universidades), Malta y Lituania, las instituciones de formación inicial del profesorado de primaria imparten cursos específicos para abordar las dificultades en lectura. Algunas universidades españolas ofrecen asignaturas optativas relacionadas específicamente con las dificultades de aprendizaje de la lectura. En Malta, el plan de estudios incluye un módulo sobre las Dificultades de Lectura y Escritura de los Escolares. En Lituania, se dedica un tiempo a la formación teórica y práctica para la enseñanza de la lectura a niños con diferentes necesidades educativas especiales.

La capacidad de identificar dificultades en el desarrollo de las destrezas lectoras de los alumnos es una de las competencias que los docentes franceses deben dominar al final de su formación inicial. En Letonia, la Cualificación Docente exige que el futuro profesor haya adquirido las competencias necesarias para tratar las diferentes dificultades relacionadas con la lectura, tales como la incapacidad para leer con fluidez o en voz alta o los problemas de pronunciación de los sonidos correspondientes a algunas letras.

La Estrategia Nacional para la Lectura de Eslovenia (2006) recomienda abordar las dificultades en lectura durante la formación inicial de los futuros profesores de lectura. En consecuencia, los formadores de profesores preparan a los futuros docentes para utilizar recursos, materiales de aprendizaje o instrumentos de diagnóstico diseñados especialmente para identificar y tratar las dificultades de lectura.

Evaluación de las competencias lectoras de los alumnos

Como ya se resaltó en la revisión de la literatura científica, la evaluación formativa puede desempeñar un papel importante para apoyar el desarrollo de las destrezas lectoras. En la práctica, en la gran mayoría de los países existen directrices a nivel central sobre la preparación de los futuros profesores para utilizar distintas formas de evaluación del alumnado. Sin embargo, en muy pocos casos dichas directrices mencionan la formación de los profesores en las competencias específicas para evaluar a los alumnos en el área de lectura.

En España, Rumanía y Eslovenia, los profesores de lectura reciben formación en métodos de evaluación específicos para la asignatura(s) que van a impartir. En Bélgica (comunidad germanófono), Letonia, Hungría y Austria se forma a los profesores para evaluar el nivel de rendimiento en las destrezas lectoras. En Bélgica (comunidad germanófono) los futuros profesores de primaria aprenden a

desarrollar sus capacidades diagnósticas mediante el uso de instrumentos de evaluación normalizados. En Letonia, los profesores deben adquirir las competencias necesarias para evaluar el nivel de lectura de los alumnos, interpretar los resultados de dicha evaluación y planificar actividades de desarrollo de la lectura en función de éstos. En Hungría, se hace hincapié en la habilidad para identificar las dificultades en lectura y remitir a los alumnos a los especialistas apropiados. En Austria, donde las instituciones de ITE no están muy reguladas, en algunas facultades de educación (Pädagogische Hochschulen), los profesores en formación deben diseñar instrumentos de diagnóstico e intervención basados en tests normalizados.

Enseñar a leer textos on-line

La lectura de textos on-line, que se practica cada vez más, necesita destrezas adicionales a las que se necesitan para leer textos en papel, pero ¿se forma a los docentes para integrar los nuevos medios de comunicación en la enseñanza de la lectura? Aproximadamente la mitad de los países han emitido directrices para la inclusión de los conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, sólo en cinco países (Chipre, Letonia, Lituania, Polonia y el Reino Unido (Escocia)), dichas directrices hacen referencia explícita a la enseñanza de textos on-line.

Esto es así en Chipre (profesorado de primaria) en los cursos de la lengua de enseñanza. En ese país, la obtención del título de graduado en educación primaria también exige la preparación de una exposición especializada en las diferentes modalidades de alfabetización lectora.

En Letonia, uno de los objetivos de las prácticas en los centros es preparar a los futuros docentes para saber enseñar a los alumnos a buscar y encontrar información on-line y a usarla en diferentes asignaturas. En Lituania, los programas de formación del profesorado exigen que los futuros profesores sean capaces de introducir a los alumnos en la utilización de las últimas tecnologías e instrumentos para la lectura y de iniciarlos en la lectura on-line. En Polonia, los cursos de formación de profesores incluyen clases sobre el uso de internet para encontrar y transmitir información.

En el Reino Unido (Escocia), las ITE deben capacitar a los futuros profesores para desarrollar las destrezas de los alumnos para manejarse con diferentes tipos de texto, como exige el currículo nacional que, en su marco de la alfabetización lectora y la lengua inglesa, refleja el aumento en el uso de textos multimodales, la comunicación digital, las redes sociales y otras formas de comunicación electrónica con las que se encuentran los niños y los jóvenes en su vida diaria.

2.3.2. Las prácticas docentes de los futuros profesores de lectura

Las prácticas repetidas y de larga duración en centros educativos pueden servir para fortalecer la percepción de los futuros profesores de la necesidad de crear puentes entre los resultados de la investigación educativa y su puesta en práctica (Darling Hammond and Bransford, 2005). Como ya se resaltó en el análisis de la bibliografía científica, este es uno de los aspectos cruciales para conseguir una formación eficaz de los profesores de lectura.

En la mayoría de los países, la duración de las prácticas en centros educativos viene establecida a nivel central (ver Gráfico 2.6). El tiempo mínimo destinado a dichas prácticas durante la formación inicial del profesorado varía mucho de un país europeo a otro. Para los profesores de primaria va desde las 40 horas en Letonia hasta las 900 horas en Austria. Para los profesores de secundaria inferior, en la parte baja de la escala se sitúa Turquía, con 34 horas, y en la alta el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), con 778. Sin embargo, estos son los tiempos mínimos dedicados a las prácticas en centros educativos, por lo que el tiempo real que se está en los centros puede variar.

Gráfico 2.6: Normativa sobre el número mínimo de horas de prácticas en centros educativos durante la formación inicial de los profesores de lectura de primaria y secundaria inferior, 2009/10

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
CINE 1	480	600	•	150	•	•	80	390	•	•	•	352	•	60	40	540	:
CINE 2	480	^	•	150	•	•	160	390	•	•	•	324	•	•	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK -1	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
CINE 1	610	375	•	900	180	•	45	300	•	•	•	583	630	•	^	•	44
CINE 2	435	375	•	165	180	•	78	120	•	•	•	778	630	•	^	•	34

• Autonomía de los centros

^ Formación del profesor en el extranjero

Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Las prácticas en los centros (remuneradas o no) se realizan en un contexto real de trabajo, que normalmente no dura más que unas semanas. Son supervisadas por un docente e incluyen evaluaciones periódicas por parte de los profesores de la institución formativa de referencia. Estas prácticas son parte integral de la formación del profesorado.

Los valores de la tabla se refieren al itinerario académico más común de cada país, se indican en las notas específicas que se han incluido de los países donde existe más de uno. Estos valores se obtuvieron de las estadísticas más recientes disponibles sobre los nuevos profesores titulados, que van del curso 2009/10 al 2006/07.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): Igual que para el Gráfico 2.5.

Bulgaria: Los datos del CINE 1 y 2 se refieren a los estudios de Master en pedagogía.

República Checa (datos del CINE 2), **Estonia** (datos del CINE 1 y 2) y **Austria** (CINE 2): Se refieren a los estudios de Master en educación.

Dinamarca: datos del CINE 1 y 2 referidos a los estudios de Grado.

Irlanda: Según las encuestas sobre las instituciones de formación inicial del profesorado de primaria mencionadas anteriormente, el tiempo medio dedicado a las prácticas en centros educativos son 480 horas.

Letonia y Malta: Los datos del CINE 1 y 2 se refieren a los estudios de Grado en Educación.

Lituania y Polonia: Los datos del CINE 1 y 2 se refieren a los estudios de Grado en Pedagogía (y de educación de adultos).

Portugal: El tiempo mínimo de prácticas en centros educativos viene definido a nivel nacional como 30 ECTS para los profesores de CINE 0 y primer ciclo de CINE 1 y 36 ECTS para los profesores del segundo ciclo de CINE 1 y los de CINE 2.

Eslovenia: Los datos de CINE 2 se refieren al programa de Máster en Especialista en Formación de Docentes.

Suecia: El tiempo mínimo de las prácticas en centros educativos está definido a nivel nacional como 30 ECTS, equivalentes a medio curso.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): Los datos de los CINE 1 y 2 se refieren al Certificado de Postgrado en Educación (PGCE). También es frecuente la vía del Grado en Educación (1.037 horas de prácticas en centros) para los profesores de CINE 1.

Liechtenstein: Igual que para el Gráfico 2.5.

Turquía: Aunque formalmente no existe CINE 2 en el sistema educativo turco, para la comparación con otros países los cursos 1-5 pueden considerarse como CINE 1, y el 6º, 7º y 8º cursos como CINE 2.

Por lo general, lo que deben hacer los profesores en formación durante sus prácticas en los centros educativos solo se especifica para referirse a la obligación de practicar la enseñanza de las asignaturas para las que se están formando, o de adquirir experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ocho países (Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra y Gales), Noruega y Turquía) establecen específicamente que durante las prácticas en centros escolares deben ejercitarse las competencias relacionadas con la enseñanza de la lectura.

Por ejemplo, en Chipre, se exige que los profesores de primaria en formación asignen aproximadamente una cuarta parte de sus prácticas docentes a la enseñanza del griego, lo que incluye la enseñanza de la lectura. En Lituania, deben tener experiencia práctica en la enseñanza de la lectura a los alumnos con necesidades especiales. En Letonia, en conformidad con los estándares nacionales de primaria y secundaria inferior adoptados en diciembre 2006, una de las tareas de los futuros profesores durante sus prácticas docentes es adquirir experiencia en las técnicas de mejora de las destrezas lectoras de los alumnos en todas las asignaturas, especialmente en las de primaria.

Los futuros docentes de primaria de Rumanía tienen que dar prioridad en sus prácticas docentes a la enseñanza de la lengua rumana, lo que implica enseñar lectura.

De acuerdo con los Estándares Profesionales para la Cualificación de los Docentes (TDA, revisado en 2008), las instituciones de ITE del Reino Unido (Inglaterra) deben diseñar oportunidades para que los futuros profesores puedan desarrollar sus competencias para la alfabetización de los alumnos, incluida la lectura. En Gales e Irlanda del Norte se aplican estándares profesionales similares para los docentes encargados de enseñar la lectura. En el CINE 1, la mayoría de las instituciones de ITE de Inglaterra participan en el programa de Escuelas Líderes en Lectura, cuyo objetivo es reforzar la formación inicial de los profesores en materia de enseñanza y evaluación de la lectura. Estas instituciones de ITE trabajan conjuntamente con centros educativos seleccionados por su capacidad para especializarse en la enseñanza de las destrezas lectoras. El programa supone desarrollar una serie de actividades y proyectos de larga duración que beneficiarán a los futuros profesores a la vez que mejorarán las capacidades profesionales de los docentes ya en activo.

En Turquía, los futuros profesores tutores (cursos 1º-5º) tienen que practicar la enseñanza de la lecto-escritura principalmente con los alumnos de primer curso. El objetivo es apoyar el cambio en la política sobre enseñanza de la lectura (2005/06), de un enfoque fonético analítico a uno sintético.

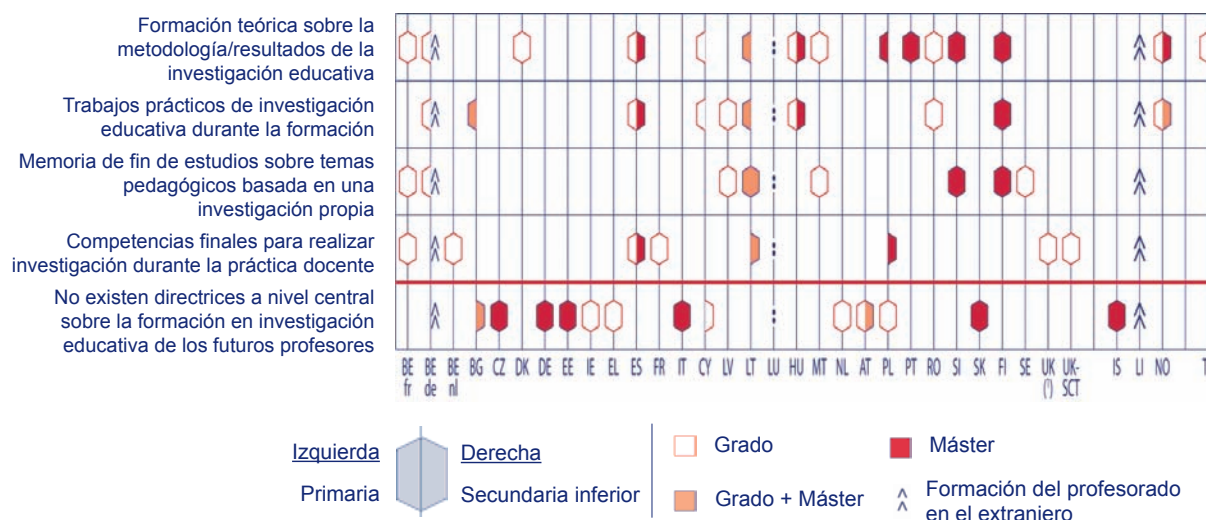
Por otra parte, en Irlanda, según los estudios sobre la formación inicial del profesorado antes mencionados, los futuros docentes de primaria deben programar, enseñar y evaluar la lectura a todos los cursos del centro escolar donde realizan sus prácticas docentes. Los futuros profesores de lengua de educación secundaria inferior tienen que enseñar lectura durante sus prácticas. En el Reino Unido (Escocia), el informe sobre la formación inicial del profesorado elaborado por la Inspección Educativa de Su Majestad (HMIE, 2002) recomendaba que el informe de evaluación sobre los resultados de los futuros docentes de lengua inglesa debía incluir comentarios sobre su competencia para fomentar las destrezas lectoras de los alumnos. Sin embargo, no ha habido medidas oficiales para poner en marcha dicha recomendación.

2.3.3. La formación del profesorado en métodos y práctica de investigación educativa

Para poder desarrollar las destrezas lectoras de los alumnos con eficacia, es necesario que los profesores adopten una actitud investigadora en su trabajo. Por lo tanto, necesitan conocer bien los métodos de investigación y los resultados de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura. De acuerdo con el análisis de la bibliografía científica (ver epígrafe 1.2), los profesores de lectura eficaces necesitan también conocer la investigación educativa existente sobre el proceso que convierte a los alumnos en buenos lectores y el modo en que los profesores pueden incidir en el mismo. Este subepígrafe trata sobre las directrices generales orientadas a que la formación inicial del profesorado asegure que los futuros profesores conozcan la investigación educativa y sean capaces de aplicarla en su práctica docente.

El nivel y estructura de la formación inicial del profesorado varía de unos países europeos a otros, y algunas veces incluso dentro de un mismo país (ver Gráfico 2.7). Aunque nuestro análisis de las directrices a nivel central sobre la formación del profesorado para el conocimiento de la investigación educativa y las técnicas de investigación no reveló que hubiera diferencias claras entre los distintos niveles de cualificación del profesorado, sería normal que los programas de Máster pusieran mayor énfasis en la investigación, en sentido amplio, que los de Grado.

Gráfico 2.7: Directrices a nivel central sobre la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria inferior en la teoría y práctica de la investigación educativa, 2009/10



Fuente: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota aclaratoria

Las directrices a nivel central que se reflejan en el gráfico hacen referencia también a la parte práctica de la formación inicial del profesorado, que permite a los futuros profesores obtener las destrezas teóricas y prácticas necesarias para ser profesor.

La investigación educativa se refiere al análisis sistemático del proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar formas y métodos para mejorar la práctica educativa.

Notas específicas de países

Bélgica (BE de): Igual que para el Gráfico 2.5.

Chipre: La información se basa en el currículo de Formación del Profesorado de la Universidad de Chipre.

Polonia: La enseñanza de investigación educativa se refiere a las clases sobre métodos de investigación en psicología y ciencias sociales que se imparten en el Máster en Pedagogía que capacita a los profesores para enseñar en los tres primeros cursos de educación primaria.

Portugal: Las instituciones de educación superior que imparten el Máster de Formación del Profesorado deben elegir entre incluir en sus programas una presentación científica o un proyecto original especialmente diseñado para éste propósito, o bien unas prácticas profesionales con un informe final.

Islandia: Hasta el curso 2010/11, los estudiantes pueden convertirse en profesores con un título de Graduado de nivel 5A.

Liechtenstein: Igual que para el Gráfico 2.5.

En la mayoría de los países, las directrices de nivel central indican que los programas de formación inicial del profesorado deben desarrollar los conocimientos y competencias de los estudiantes sobre investigación educativa. Estos requisitos o recomendaciones pueden referirse tanto a los estudios de Grado como de Máster, bien de orientación académica o profesional.

En la mayoría de los casos, las directrices exigen que los futuros profesores: tengan conocimientos sobre metodologías de investigación; desarrollen la capacidad de entender los resultados de las investigaciones educativas o pedagógicas; o lleven a cabo trabajos prácticos de investigación educativa. En ocasiones también se les pide que hagan una presentación al final de curso basada en sus propias investigaciones. Bélgica (comunidad germanófona), Lituania (todas las ramas de la formación del profesorado) y Finlandia son los únicos países o regiones donde existen directrices sobre todos estos métodos para mejorar las competencias necesarias para la investigación.

En Bélgica (comunidades francófona y germanófonas), España, Francia, Lituania (docentes del nivel CINE 2) y el Reino Unido, el conjunto final de competencias que los profesores deben haber adquirido al término de su formación inicial está relacionado con la capacidad de realizar investigación educativa en su práctica docente. En Bélgica (Comunidad francófona), una de las 13 competencias que deben adquirir los profesores es una visión global, crítica e independiente de la evolución y futuras tenden-

cias en investigación educativa. En la comunidad flamenca, una de las competencias básicas se refiere al concepto del docente como investigador. En España, los requisitos básicos de la formación del profesor hacen referencia a la capacidad de analizar críticamente el proceso de enseñanza en función de indicadores de calidad. Las directrices sobre el contenido de los sub-módulos dedicados a los temas de investigación incluyen el conocimiento teórico de las metodologías y técnicas de investigación en educación, así como la capacidad de elaborar y poner en práctica proyectos de investigación, innovación y evaluación. En Francia se ha prescrito que los docentes cualificados deben conocer los temas de investigación más actuales en relación con la metodología de las asignaturas que imparten.

En el Reino Unido, los docentes que finalizan su formación inicial deben ser capaces de evaluar la efectividad de su propia práctica docente e identificar las áreas susceptibles de mejora. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, este es uno de los estándares profesionales que deben cumplir para obtener la “Titulación de Profesor de Primaria” (QTS – Inglaterra y Gales) o el status de “Cualificado para Enseñar” (Irlanda del Norte). Para poder alcanzar este estándar, las ITE normalmente exigen a sus alumnos que redacten y elaboren un proyecto de investigación, en el que se formule una hipótesis y se dé repuesta a la misma basándose en investigaciones previas o sus propias investigaciones. En Escocia se pide a los alumnos que realicen un proyecto de investigación sobre un aspecto de la práctica docente y redacten un trabajo con los resultados. Sin embargo, en el itinerario en el que la formación específica sobre la profesión se concentra en el curso de un año de duración para obtener el Diploma de Postgrado en Educación, el tiempo es tan limitado que resulta imposible concluir los trabajos prácticos de investigación. Se pide a los alumnos, sin embargo, que planifiquen una investigación y se les anima a llevarla a cabo durante su año de prácticas como docentes.

Las directrices sobre la inclusión de la metodología y la práctica de la investigación en la formación inicial del profesorado son normalmente similares en las distintas ramas formativas que existen en algunos países. Sin embargo, en Polonia tales recomendaciones relacionadas con la investigación educativa no existen ni para los estudios de Grado ni para los programas de 3 años de duración que ofrecen las Escuelas de Formación del Profesorado.

Para terminar, hay diez países que no cuentan con orientaciones a nivel central para las instituciones de ITE en relación con la formación teórica y práctica en investigación educativa de los futuros profesores de lectura de primaria. El panorama es similar en relación con el profesorado de secundaria inferior, esta vez incluyendo también a Bulgaria y Chipre (título de Graduado para los profesores especialistas). En todos estos casos, el desarrollo de las competencias de los nuevos profesores en investigación educativa depende de la institución de educación superior de que se trate. Por ejemplo, en Irlanda ⁽¹²⁾, en la formación de profesores de primaria se puede elegir realizar un módulo de alfabetización lectora en el que se realice una reflexión crítica de la investigación internacional sobre las mejores prácticas en enseñanza de la lectura, lo cual implica una investigación individual.

2.3.4. Evaluación de las competencias de los profesores en formación

Los profesores que enseñan lectura necesitan tener ellos mismos excelentes destrezas lectoras. Este subepígrafe pretende establecer si los futuros profesores deben demostrar su competencia en estas destrezas antes, durante, o al final de sus estudios. Se centra sobre todo en los exámenes y tests que evalúan las competencias de los futuros profesores en la lengua de enseñanza y, más específicamente, sus destrezas lectoras. Sin embargo, no se tienen en cuenta en este estudio, los tests y exámenes que se centran en el estudio y análisis de la literatura ni los exámenes que se realizan una vez finalizada la formación inicial, por ejemplo los que se realizan para el acceso a los cuerpos docentes.

(12) Según el estudio sobre la formación inicial del profesorado mencionado más arriba.

En diez países, el acceso de los estudiantes a la educación superior depende de sus resultados en los tests o exámenes nacionales de lectura o, en términos más generales, de la lengua de enseñanza. Estos tests permiten a las autoridades establecer el nivel de competencia que se exige a los estudiantes que terminan la educación secundaria superior o que acceden a la educación superior. Dichos exámenes no solo evalúan las destrezas lectoras sino también otro tipo de competencias.

En Lituania, Hungría, Polonia, Letonia, Rumanía y Eslovenia, para acceder a la educación superior los estudiantes deben superar un examen al final de la educación secundaria superior que incluye tests sobre las destrezas lectoras. En los últimos tres países, la elección de universidad por parte del estudiante depende de las calificaciones que haya obtenido.

En Bulgaria, Grecia, España y Turquía, todos los estudiantes deben superar un examen de acceso a la universidad en el que se evalúan las destrezas lectoras. En España, por ejemplo, una parte obligatoria del examen evalúa específicamente la capacidad para comprender, resumir y comentar textos escritos no especializados.

En Irlanda, los Países Bajos, Austria y el Reino Unido, existen unas reglas especiales para los futuros profesores. En Irlanda, todos los candidatos a la formación inicial del profesorado de nivel CINE 1 deben haber alcanzado el estándar equivalente al Grado C3 de Nivel Ordinario o D3 de Nivel Superior en el examen de inglés para la obtención del Certificado de final de estudios de lengua inglesa y un Grado C3 de Nivel Superior en el examen de lengua irlandesa para la obtención de dicho Certificado. En los Países Bajos, los estudiantes de primer curso de formación inicial del profesorado de primaria tienen que realizar un examen para establecer si su conocimiento de la lengua holandesa es el adecuado. Si no superan este examen, reciben un apoyo, pero si lo suspenden otra vez al final del primer curso, (tienen un máximo de 3 oportunidades durante el primer curso para aprobarlo), no podrán continuar con la formación. En Austria, todos los estudiantes que desean realizar un Grado en educación tienen que superar un examen de lengua. Algunos centros de formación del profesorado incluyen un test de comprensión lectora mientras que otros sólo examinan la ortografía y la gramática alemana. El título de Graduado en educación es el nivel mínimo de cualificación que se exige para ser profesor de educación primaria o de la Hauptschule de secundaria inferior. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) todos los candidatos a la formación inicial del profesorado deben haber alcanzado un estándar equivalente al grado C en el examen de inglés del GCSE (que normalmente se pasa a los estudiantes de 16 años al final de la educación obligatoria). En Escocia, se exige a los futuros profesores una cualificación en inglés equivalente al nivel 6 del Marco Escocés de Créditos y Cualificaciones ⁽¹³⁾.

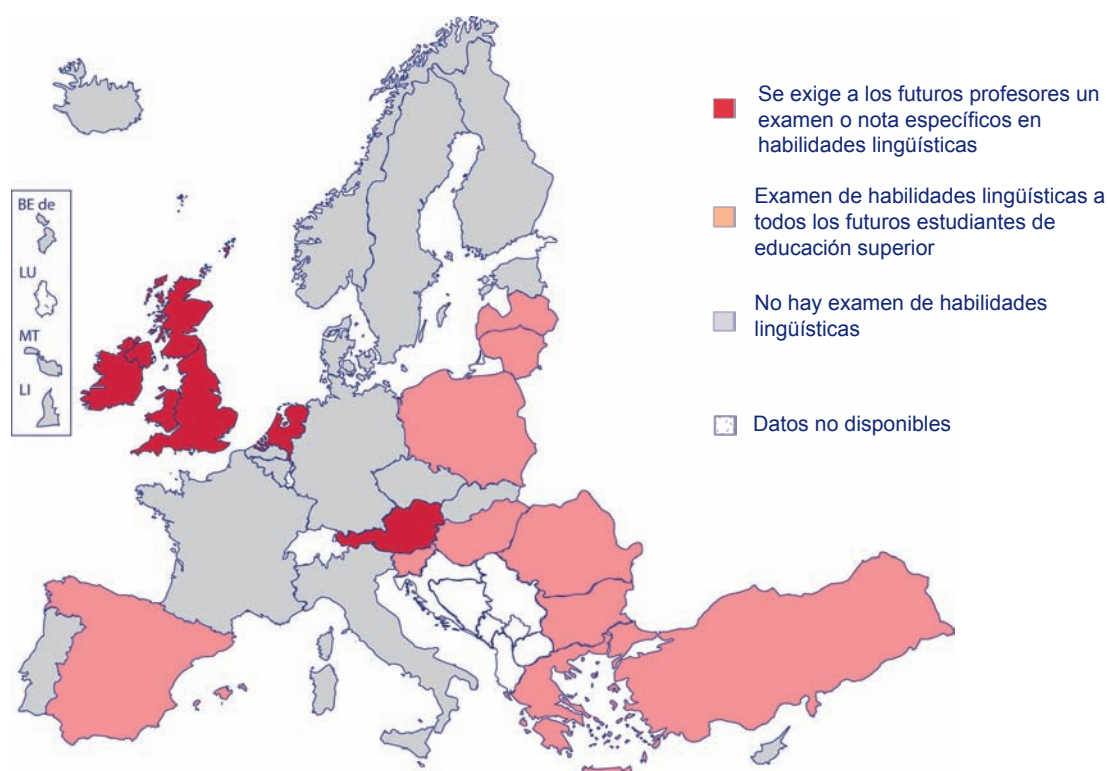
Solo un país afirma haber establecido una prueba de lectura estandarizada durante o al final de la formación inicial del profesor. En el Reino Unido (Inglaterra), para recibir el título de Profesor Cualificado, todos los nuevos profesores deben pasar un test centralizado e informatizado sobre las destrezas en lectura, cálculo y TIC.

En algunos países (Bélgica (comunidades francófona y germanófona), República Checa, Grecia, España, Francia, Letonia, Polonia, Portugal, Rumanía y Eslovaquia) son las propias instituciones de formación del profesorado las que evalúan los conocimientos de la lengua de enseñanza de los futuros

(13) <http://www.scqf.org.uk/>

docentes. En Francia, por ejemplo, se evalúa su dominio del francés como instrumento para enseñar y comunicarse. En Portugal, uno de los requisitos obligatorios para matricularse en cualquier ciclo que conduzca un título de Máster que habilite para la enseñanza es demostrar el dominio del portugués, tanto oral como escrito, aunque cada institución de educación superior puede cumplir este requisito utilizando el método de evaluación que considere más apropiado.

Gráfico 2.8: Exámenes nacionales de la lengua de enseñanza para acceder a estudios de educación superior, 2009/10



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se refiere a los exámenes o tests nacionales y estandarizados de la lengua de enseñanza que los futuros estudiantes de educación superior deben superar (o conseguir una nota específica) bien al final de la educación secundaria o justo al comenzar el primer curso de educación superior. Los exámenes y tests específicos que se organizan para los estudiantes cuya lengua de aprendizaje previa no es la de los estudios de educación superior que han elegido quedan excluidos de este gráfico.

Nota específica de país

Países Bajos: El gráfico muestra sólo la situación de los profesores de primaria. No hay un examen específico de destrezas lingüísticas para los futuros profesores de educación secundaria.

2.3.5. Cualificaciones específicas para la enseñanza de la lectura

Este subepígrafe pretende establecer si los docentes con plena cualificación pueden obtener, además, otras cualificaciones más específicas en enseñanza de la lectura. También se mencionan brevemente aquellas cualificaciones referentes a la alfabetización lectora en sentido amplio, pero que incluyen la lectura.

Dinamarca, Irlanda, el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega son los únicos países donde los profesores ya titulados pueden obtener una cualificación adicional para ser especialistas en enseñanza de la lectura. En Dinamarca existe un programa corto de estudios universitarios de 30 créditos ECTS, conducente al título de especialista en enseñanza de la lectura (Laesevejleder), que se centra en el desarrollo del lenguaje del niño, la alfabetización -incluidas las dificultades en lectura y escritura-, la evaluación y la orientación. La función principal de estos especialistas en los centros educativos es

asesorar a los profesores sobre los métodos más eficaces y los materiales de aprendizaje más apropiados en cada caso. Estos especialistas también se encargan de interpretar y comunicar los resultados de las pruebas a los profesores y a los padres. En Noruega, los profesores también pueden realizar cursos de educación superior de 60 créditos centrados en la enseñanza de la lectura y conducentes a una titulación.

En el Reino Unido (Inglaterra), el programa Cada Niño un Lector (ECaR) subvenciona a los centros (ya sea individualmente o en grupo) para contratar y formar a profesores especialistas en “Recuperación en Lectura”, una intervención temprana en alfabetización lectora. “Recuperación en Lectura” es un programa desarrollado originalmente en los años 70 por el profesor neozelandés Dr. Marie Caly. En Europa, los programas de formación en “Recuperación en Lectura”, ahora una marca registrada, están acreditados por el Centro Europeo para la Recuperación de la Lectura, con sede en el Instituto de Educación del Reino Unido. El Centro ha acreditado cursos en el Reino Unido, Irlanda y Dinamarca. Para poder acceder a estos cursos de formación permanente los profesores necesitan contar con el apoyo de su centro y de las autoridades locales. El curso, cuya duración es de un curso a tiempo parcial, forma a profesores experimentados para evaluar las dificultades en lectura de los alumnos y para saber diseñar e impartir una intervención intensiva e individualizada que permitirá a estos niños ponerse al nivel de sus compañeros de clase.

En Irlanda, como parte de la iniciativa de educación inclusiva “Dar Iguales Oportunidades en las Escuelas” (DEIS), los profesores que enseñan en centros de primaria localizados en las áreas más desfavorecidas tienen acceso a formación de “Recuperación de la Lectura” (ver más arriba). Los profesores en centros calificados como DEIS también tienen acceso a la formación de “Primeros Pasos”, un recurso para la alfabetización lectora basado en la investigación que nació en Australia y ahora existe en muchos países del mundo. “Primeros Pasos” ofrece a los profesores un medio preciso para evaluar y realizar un seguimiento de las competencias de los alumnos, así como su progreso en lectura, escritura, ortografía y lenguaje oral. La formación en estos programas se ofrece bajo los auspicios del servicio de formación permanente del profesorado. Aunque los profesores de otros centros también pueden realizar esta formación, se da prioridad a los que trabajan en centros con la calificación de desfavorecidos. La formación de los profesores en “Recuperación de la Lectura” es a tiempo parcial y se lleva a cabo tras un curso inicial intensivo de dos días sobre la forma de administrar las pruebas y analizar los resultados; la formación se lleva a cabo con periodicidad quincenal y a lo largo de un curso académico. Los profesores que se forman con “Recuperación de la Lectura” se registran como docentes de “Recuperación de la Lectura” en el Instituto de Educación de Londres. Los profesores que se forman con “Primeros Pasos” reciben un certificado del servicio de formación permanente del profesorado a través de sus enlaces con “Pasos de Formación Permanente” del Reino Unido.

En Bélgica (comunidad francófona), los profesores también pueden especializarse en pedagogía terapéutica. Esta formación trata temas relacionados con la comunicación verbal y no verbal, enseña métodos apropiados para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje, así como la enseñanza y aprendizaje diferenciados. Además, los alumnos tienen módulos opcionales específicos sobre dificultades en lectura. En Estonia (Universidad de Tartu), los profesores de pedagogía terapéutica obtienen la formación necesaria para enseñar a alumnos con dificultades en lectura. Tanto los profesores de primaria como los de etapas posteriores pueden realizar cursos a tiempo parcial de un año de duración que les permiten obtener un diploma de apoyo al aprendizaje. Estos cursos tienen un fuerte componente de lectura y van dirigidos a los profesores que desean realizar las tareas de apoyo al aprendizaje en sus centros.

También existe la posibilidad de que los profesores con plena cualificación se especialicen en necesidades educativas especiales y reciban formación para tratar los problemas de lectura y alfabetización lectora. Así ocurre en Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia.

En Bélgica (comunidad germanófona) los profesores de secundaria, y también los bibliotecarios de los centros, pueden formarse como Mediothecar (especialistas en información sobre la lectura). Esta

formación, que combina enfoques teóricos y prácticos y da 10 créditos ECTS, les capacita para enseñar destrezas relacionadas con la información para un entorno multimedia. El trabajo de los Mediothecar es diferente al de los profesores especialistas en lectura ya que se dedican fundamentalmente a enseñar métodos de búsqueda para acceder a la información on-line. Sin embargo, cuando un alumno muestra dificultades en lectura, los Mediothecars apoyan y trabajan en colaboración con los profesores para diseñar e implementar medidas de apoyo específicas.

2.3.6. Los programas de formación permanente sobre enseñanza de las destrezas lectoras

La formación continua es un deber profesional en la mayoría de los países europeos y también, como se vio en el epígrafe 2.2, una práctica común (EACEA/Eurydice, 2009a) ⁽¹⁴⁾. La organización de la oferta varía mucho entre unos sistemas educativos y otros y, en la mayoría de los países, hay diferentes tipos de organismos acreditados para ofrecerla: centros de formación permanente, asociaciones de profesores, centros educativos, instituciones de educación superior, instituciones privadas, etc. En este contexto tan diverso, muchos países afirman que en ellos se imparten cursos de formación permanente sobre alfabetización lectora. La información de este subepígrafe se limita a los proyectos de formación permanente directamente relacionados con la lectura y no incluye datos de otros cursos de carácter más general. Por otra parte, en ningún caso lo hace de una manera exhaustiva, pues su principal objetivo es dar una idea general de algunas de las estrategias que se utilizan y de las acciones que se llevan a cabo en los sistemas educativos europeos.

En España, Lituania, Austria y Noruega, el desarrollo de cursos de formación permanente sobre temas relacionados con la lectura forma parte de una estrategia nacional global dirigida a la mejora de la competencia lectora. En 2008/09, 11 de las 17 Comunidades Autónomas de España decidieron considerar la lectura, la escritura, las lenguas extranjeras y el bilingüismo como áreas prioritarias de la formación permanente del profesorado. El Parlamento de Lituania declaró el año 2008 como año para la mejora de la lectura y, partiendo de esta iniciativa, se animó a los centros de formación permanente a que elaboraran y ofrecieran formación sobre las habilidades lectoras. En Austria existe una iniciativa nacional sobre la alfabetización lectora de los alumnos, 'Lesen fördern', iniciada por el Ministerio de Educación en 2005, que incluye ciertas directrices para la formación permanente del profesorado, como por ejemplo la de obligar a los centros de formación del profesorado a gastar el 10% de su presupuesto en cursos de alfabetización lectora. Desde 2009, el nuevo Punto de Coordinación ALFABETIZACIÓN ⁽¹⁵⁾ coordina todos los cursos de formación permanente de Austria. También es el responsable de la puesta al día del profesorado en todos los aspectos relacionados con la alfabetización lectora (la lectura, la escritura y el uso de los nuevos medios de comunicación). En Noruega, los docentes pueden realizar cursos de educación superior de 60 créditos sobre enseñanza de la lectura.

Algunos países están llevando a cabo estrategias globales para mejorar el conocimiento de la lengua de enseñanza por parte de los alumnos (no sólo sus habilidades lectoras). Este ha sido el caso de Bélgica (comunidad flamenca) desde el año 2007 y de Portugal desde 2006. En este último país, la formación tanto inicial como permanente del profesorado es el objetivo principal de la estrategia y las acciones dirigidas a los alumnos de primer ciclo de primaria.

Dinamarca, Irlanda y Malta, por su parte, cuentan con programas específicos de formación permanente sobre lectura. En Dinamarca dichos programas ofrecen cursos de formación que preparan a los profesores como especialistas en lectura (Laesevejleder) (ver epígrafe 2.3.5). En Irlanda, la orientación escolar y la formación continua de los profesores de lectura de nivel CINE 1 comprende áreas clave como la fluidez lectora, la comprensión lectora y la lectura en inglés como segunda lengua. La del profesorado de nivel CINE 2 pretende elevar la sensibilización sobre el impacto que tienen las

(14) Ver Key Data on Education 2009, Capítulo D, epígrafe sobre Profesorado.

(15) <http://www.literacy.at>

habilidades lectoras generales en el aprendizaje del currículo y ofrece a los profesores perspectivas y experiencias sobre diferentes estrategias para apoyar el desarrollo y la mejora de la lectura. También cuentan con el programa “Recuperación de la Lectura” (ver epígrafe 2.3.5). En Malta, todos los profesores de 1º a 3º curso deben realizar cursos de formación sobre la enseñanza y evaluación de las destrezas fundamentales en lectura.

En países como España, Lituania, Polonia y Eslovenia existen algunos cursos de formación permanente sobre lectura abiertos a todos los profesores, no solo a los que enseñan lengua. En Bélgica (comunidad flamenca), la estrategia global mencionada anteriormente anima a todos los profesores, cualquiera que sea la asignatura que enseñen, a corresponsabilizarse de mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Algunos países indican que diseñan cursos a medida para cubrir las necesidades de los docentes que se han identificado a través de los tests realizados a los alumnos. Este es el caso de Bélgica (comunidad germanófona) y Austria. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), el Servicio de Orientación y Apoyo al Currículo (CASS) coordina el Programa de Mejora del Rendimiento (en lectura) que ofrece apoyo a medida a los centros educativos en forma de formación continua basada en las necesidades del centro, es decir, en el plan de mejora de cada centro en particular. Iniciativas de este tipo, con un enfoque de abajo a arriba, sirven también para ayudar a crear una dimensión colectiva de la formación permanente dentro de los propios centros escolares (al menos entre los profesionales que trabajan la lectura). Según el análisis de la literatura científica (ver epígrafe 2.1), es importante generar un conocimiento compartido entre los profesores de un mismo centro educativo. En Gales, la iniciativa ‘Competencias Básicas Gales’ apoya el desarrollo de proyectos de “investigación-acción” que capaciten al profesorado para llevar a cabo investigaciones a pequeña escala en las aulas. Un ejemplo de estos proyectos es el proyecto piloto de investigación-acción “Enseñar a leer” utilizando como vehículo la lengua galesa.

Mejorar las competencias de los docentes para trabajar con los alumnos con dificultades lectoras es también el objetivo de algunos cursos de formación permanente. En Bélgica (comunidad francófona), en 2009/10, las instituciones de formación permanente ofrecieron cursos de formación centrados directamente en la lectura cuyo objetivo principal fue formar a los profesores de primer ciclo de secundaria para detectar lo antes posible las dificultades lectoras y elaborar estrategias correctivas. En Alemania, el Instituto para el Desarrollo de la Calidad de Schleswig-Holstein ofrece un curso dirigido a profesores y a directores de centro para promover la implementación del proyecto “Nadie queda excluido – leer te hace más fuerte”, cuyo objetivo es apoyar a los alumnos con dificultades en lectura. En el Reino Unido (Inglaterra) se ofrece un curso on-line a profesores con experiencia para ayudarles a identificar y dar apoyo a los alumnos con dislexia o problemas de articulación, el lenguaje o la comunicación. Estos cursos son parte de una estrategia más amplia, “Eliminando Barreras”, puesta en marcha en 2004. En Chipre hay sesiones formativas para capacitar a los profesores con las competencias necesarias para enseñar lectura en todos los niveles educativos dirigidas a los docentes de nivel CINE 2 responsables de implantar el programa sobre “analfabetismo funcional”.

Finlandia ofrece un ejemplo de curso de formación permanente centrado en la lectura y los nuevos medios de comunicación, en 2009 diseñó un programa de educación continua, “Enseñanza de la Lectura y los Nuevos Medios Sociales de Comunicación”, cuyo fin era desarrollar nuevas maneras para enseñar la lectura sin bolígrafos ni cuadernos; los estudiantes suben textos una página web y utilizan los servicios de las redes sociales para desarrollar sus destrezas en lectura.

Desde 2001/02, se han organizado en España cursos sobre bibliotecas escolares para docentes de todos los niveles educativos. Pretenden ayudar a los profesores a familiarizarse con el mundo de la información y con las bibliotecas, y proporciona estrategias de enseñanza para desarrollar las competencias en lectura de los alumnos, en todas las áreas del currículo. También se forma a los profesores para que formen alumnos competentes para trabajar con varias fuentes de información, tanto impresas como digitales.

Para terminar, en algunos países, hay programas globales de formación permanente sobre la lectura que apoyan la puesta en marcha de nuevos currículos. En Bélgica (comunidad germanófono), todos los profesores tienen que asistir a cursos de formación para implementar el nuevo currículo de lectura. En Francia los nuevos currículos (2008) prestan una atención especial al aprendizaje de la lectura, en consecuencia se han puesto en marcha cursos de formación permanente sobre ese tema. En septiembre de 2009 se introdujo un nuevo currículo central en Polonia y se diseñaron cursos específicos de formación permanente para ayudar a los docentes a implementar los cambios. En Reino Unido (Escocia), la puesta en marcha del Currículo para la Excelencia (2004), con un significativo apoyo a la lectura (y al cálculo) justifica el énfasis de los cursos de formación permanente sobre estos temas. La lectura (y el cálculo) en todos los aspectos del currículo también figuran en el actual entorno de trabajo de Aprender y Enseñar Escocia (LTS), organismo nacional que ofrece apoyo al currículo y al aprendizaje y la enseñanza. Este organismo organiza encuentros en todo el país para que los docentes se familiaricen con los documentos del Currículo para la Excelencia.

Conclusiones

Los docentes titulados, con unas bases sólidas en la enseñanza de la lectura, son esenciales tanto para los alumnos que están aprendiendo a leer como para los que ya utilizan la lectura para aprender. Los principales aspectos que debe incluir la formación inicial de los profesores son: unos sólidos fundamentos teóricos en investigación y teoría, preparación para el uso tanto de diferentes estrategias de enseñanza como de material variado y unas técnicas de evaluación apropiadas. Además, el equilibrio y la complementariedad entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica son características esenciales para una buena formación inicial de los profesores de lectura. Los profesores titulados que hayan cursado una formación con las características descritas anteriormente tienen más posibilidades de proporcionar una enseñanza de la lectura de calidad a sus alumnos. Un análisis secundario de los datos de PIRLS 2006 sugiere que el énfasis en los métodos de enseñanza de la lectura durante la formación inicial de los profesores está asociado a una enseñanza de la lectura efectiva.

La variación en el nivel de autonomía concedido a las instituciones que imparten la formación inicial de los profesores en Europa hace difícil ofrecer un panorama detallado del contenido y la calidad de la formación de los profesores. Son 18 los países que han dictado unas orientaciones estatales directamente relacionadas con la preparación de los futuros profesores de lectura. Por lo tanto en la mayoría de los países, las políticas nacionales subrayan la importancia de una formación inicial de los futuros profesores de lectura. En el resto de los países, a pesar de la ausencia de directrices centrales en esta materia, las instituciones que imparten la formación inicial de los profesores deberían cubrir los aspectos de la enseñanza de la lectura en sus cursos, o incluso tener la obligación de enseñar ciertos temas relacionados con la alfabetización lectora.

Combinar investigación y enseñanza práctica es enriquecedor para la práctica de la enseñanza, y en dos terceras partes de los países, las orientaciones estatales para la formación inicial de los profesores incluyen la obligación de impartir teoría y práctica de la investigación educativa...

Las directrices estatales se refieren en términos generales a la preparación de los docentes para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, es menos común que haya directrices relacionadas con aspectos específicos de la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, sólo en seis países o regiones mencionan la importancia de la habilidad de evaluar las destrezas lectoras, aunque, las investigaciones indican que la evaluación por parte de los profesores es un componente importante en la enseñanza de la lectura. Este tipo de evaluación, podría ser más eficaz que las evaluaciones estandarizadas externas a la hora de determinar las razones concretas del bajo rendimiento en lectura (RAND RSG 2002).

La lectura de textos electrónicos a través de las tecnologías de la comunicación es cada vez más importante en nuestra sociedad. La naturaleza cambiante de la lectura pide que se tenga en cuenta

esta destreza en la formación inicial de los profesores (IRA, 2009). A pesar de esta tendencia, sólo en cinco países existen orientaciones estatales directamente relacionadas con esta formación que pretende capacitar a los docentes para preparar a los alumnos para la lectura en estos nuevos formatos.

Solo en tres países existen recomendaciones referentes a la formación inicial del profesorado sobre formar para enseñar la lectura también a los que van a ser profesores de otras asignaturas. Esto estaría en contradicción con la creciente sensibilización hacia el hecho de que el desarrollo de las destrezas lectoras de los alumnos es algo a lo que también contribuyen de manera importante los profesores de asignaturas distintas a la lengua.

Los estudios internacionales de evaluación de los estudiantes muestran claramente que una proporción significativa de los alumnos de cuarto curso, así como de alumnos de 15 años carece de las competencias lectoras básicas. Es esencial abordar las dificultades en lectura tan pronto como aparezcan para ofrecer a los alumnos con problemas en lectura la oportunidad de convertirse en lectores competentes. Los sistemas educativos han elaborado diferentes formas de responder a las necesidades de estos niños. Una opción es que los centros tengan disponibles profesores especializados en lectura. Sólo cuatro países (Dinamarca, Irlanda, Reino Unido y Noruega) han desarrollado hasta ahora cualificaciones por las que los docentes pueden especializarse en la enseñanza de la lectura. Las directrices relacionadas con cursos específicos sobre las medidas para abordar las dificultades en lectura se aplican más a menudo en la formación inicial de los profesores de primaria que en los de secundaria.

La formación inicial de los profesores es necesaria para acceder a la profesión pero el desarrollo profesional continuo es esencial para mantener y desarrollar con más profundidad prácticas de enseñanza efectivas. Es, por lo tanto, alentador, que la participación en el desarrollo profesional continuo sea muy común entre los docentes de los países europeos. Los datos de las encuestas muestran que alrededor del 90% de los profesores de lectura, escritura y literatura de nivel CINE 2 hayan asistido a alguna forma de formación permanente durante los últimos 18 meses. Sin embargo la forma más común de desarrollo profesional son los cursos, talleres o conferencias, formación de corta duración y puntual. Las formas de desarrollo profesional de larga duración y continuas, tales como la participación en investigaciones o el trabajo en red, son bastante menos comunes. Como media, el 40% de los profesores de la UE de asignaturas relacionadas con la lectura está involucrado en algún tipo de investigación educativa, sin embargo esta proporción es muy baja en algunos países (Hungría, Eslovaquia y Noruega). Las formas cooperativas de formación permanente, como compartir conocimientos o actividades de aprendizaje en común, son más comunes en los países de Europa Central y del Este que en el resto de Europa a pesar de que dichas actividades tienen un mayor potencial para mejorar la enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO 3: EL FOMENTO DE LA LECTURA FUERA DE LA ESCUELA

El aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura no se realiza sólo en los centros escolares, sino en muchos contextos y ambientes externos a la escuela; por lo tanto, la enseñanza como tal no es la única responsable del desarrollo lector. Los padres que disfrutan leyendo y quieren compartir ese placer con sus hijos fomentan en ellos actitudes positivas hacia la lectura. Las actividades relacionadas con la lectura que se realizan en familia a edades tempranas establecen las bases para que los niños aprendan a leer en la escuela. Más adelante, la lectura durante el tiempo de ocio y la lectura por placer refuerzan las habilidades lectoras lo cual, a su vez, hace que aumente el tiempo que los niños dedican a leer y, como consecuencia, se convierten en mejores lectores. Estar rodeados de libros, practicar la lectura en familia, tener revistas y periódicos a mano, todos éstos son aspectos que predisponen al ejercicio y desarrollo de la capacidad lectora. En un sentido amplio, vivir en un ambiente donde se valora la lectura es esencial para que un niño pueda llegar a ser un lector competente.

Los factores escolares que influyen en el rendimiento en lectura, como por ejemplo los métodos de enseñanza y la formación del profesorado, ya se han analizado en este estudio de forma exhaustiva. Este último capítulo analiza, en cambio, factores que van más allá de la escuela y abarcan la sociedad en general. Comienza con una perspectiva general de la literatura científica sobre los factores externos a la escuela que influyen en el rendimiento lector. El ambiente familiar, las actividades en familia relacionadas con la lectura y la dedicación a la lectura son los temas principales que se tratan. La influencia de estos factores sobre el rendimiento de los alumnos se ilustra con los resultados de los estudios internacionales.

La mayor parte del análisis y el debate que se presenta en este capítulo lo constituyen los esfuerzos que realizan los países europeos para fomentar la lectura. El objetivo de promover la lectura fuera del ámbito escolar es ofrecer oportunidades óptimas de lectura a los niños y adolescentes, así como a los adultos, y dar respuesta a las necesidades de aquellas personas a las que pueda beneficiar contar con mayores apoyos para afianzar la lectura. Algunos países han diseñado estrategias globales para el fomento de la lectura y muchos han creado organismos nacionales de coordinación con este propósito. La mayoría de los países cuenta con programas nacionales de fomento de la lectura a gran escala; en la parte final de este capítulo se presentan algunos de ellos.

3.1. Resumen de la literatura científica sobre los factores externos a la escuela que influyen en el rendimiento en lectura

Este análisis de la literatura científica se centra en dos de los factores externos a la escuela que influyen en el desarrollo y rendimiento en lectura más comunes y debatidos: el ambiente familiar y la lectura en el tiempo de ocio. También presentan brevemente las conclusiones de las investigaciones existentes relacionadas con el impacto que tienen los nuevos medios de comunicación (ordenadores, programas especializados en lectura y televisión) y las bibliotecas sobre la lectura.

La lectura en familia y en el hogar

Las actividades de lectura realizadas en el hogar, en familia, son fundamentales para el desarrollo de las habilidades lectoras de los niños, especialmente antes del comienzo de la escolaridad. La dedicación de las familias a la educación de sus hijos en general, y en el desarrollo de su capacidad lectora en particular, influyen en la motivación y en el rendimiento en lectura. Puesto que la familia y el hogar tienen un impacto muy grande sobre el desarrollo de la lectura en las edades tempranas del niño, este será el tema central de este epígrafe.

Los padres pueden tener una influencia muy importante sobre el rendimiento educativo de sus hijos, apoyándoles en su aprendizaje en casa. Estudios longitudinales confirman la fuerte conexión entre

el compromiso de los padres en las actividades de aprendizaje en el hogar y el desarrollo intelectual y social de los niños (Harris and Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001). Aunque cuando la implicación y el apoyo por parte de los padres tienen mayor impacto es durante la primera infancia, continúan teniendo un efecto significativo sobre los resultados académicos y en lectura también durante la adolescencia (Desforges and Abouchaar, 2003).

La implicación de los padres es un aspecto particularmente importante para el desarrollo lector de sus hijos e hijas (Brooks et al., 2008; McElvany and Steensel, 2009; McElvany et al., 2010; Steensel, 2009). Los resultados del informe del Panel Nacional sobre Alfabetización Temprana (NELP, 2008) indican que las actividades lectoras dirigidas por los padres en el hogar fomentan el desarrollo de las destrezas orales del niño y sus capacidades cognitivas generales. Otros estudios han mostrado que existe una correlación positiva entre la implicación de los padres y la lectura temprana de palabras y fluidez lectora de los niños (Sénéchal and LeFevre, 2002), así como su motivación, interés y gusto por la lectura (Baker and Scher, 2002; Baker, Scher and Mackler, 1997).

Ciertos tipos de actividades lectoras que los padres comparten con sus hijos han demostrado ser más eficaces que otras. El meta-análisis de Sénéchal (2006) compara tres formas de implicación de los padres: enseñarles destrezas específicas de lectura, escuchar a sus hijos e hijas leer y leer a los hijos. Los resultados mostraron que la implicación de los padres, en general, tiene un efecto positivo sobre el rendimiento en lectura, pero el que los padres enseñen a sus hijos destrezas lectoras específicas –como el alfabeto, la lectura de palabras y la correspondencia letra-sonido – es dos veces más efectivo que escucharles leer y seis veces más que la lectura de los padres a sus hijos. Estas conclusiones son válidas tanto para los niños con riesgo de tener dificultades en lectura como para los que no lo tienen. El estatus socio-económico (SES) de las familias no demostró influir en absoluto sobre la efectividad de estas intervenciones.

La implicación de los padres se puede apoyar a través de programas de alfabetización familiar, que pueden organizarse según los siguientes ámbitos clave (Nickse, 1991):

- las destrezas, rendimiento y/o actitudes de los niños;
- las interacciones padres/niño en relación con la lectura;
- el nivel lector de los padres, sus hábitos de lectura y confianza/autoestima (con los beneficios que esto supone para los niños).

Al final de este capítulo se analizan algunos ejemplos de programas de alfabetización lectora dirigidos a familias en diferentes países europeos (ver epígrafe 3.4). La mayoría de estos programas se centran en el segundo aspecto, es decir, apoyan las interacciones lectoras entre padres y niños. Los más comunes son regalar libros y las iniciativas que suponen leer en voz alta con los niños.

Cada vez hay un mayor número de investigaciones que subrayan los evidentes beneficios de los programas de lectura en familia para las competencias, rendimiento y actitud de los niños respecto a la lectura. Todas estas conclusiones sugieren que hay muchas actividades que los padres pueden hacer para mejorar el desarrollo lector de sus hijos pequeños y que los diferentes métodos inciden en el desarrollo de un conjunto diferente de destrezas básicas para la lectura (NELP, 2008).

La lectura en el tiempo de ocio y la lectura por placer

Las investigaciones y las iniciativas políticas en el área de la lectura se han centrado tradicionalmente en los aspectos cognitivos, como por ejemplo el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Un número creciente de estudios evidencian que hay otro factor importante que subyace a las diferencias en los resultados de los niños en lectura; se trata de la lectura en el tiempo libre y la lectura por placer.

Las investigaciones han demostrado sistemáticamente que las personas que leen más son mejores lectores. Al incrementar el tiempo de lectura mejoran las habilidades lectoras, y esto a su vez aumenta

la motivación por leer más (Cunningham and Stanovich, 1998). Es más, el meta-análisis de Clark y Rumbold (2006) demostró que leer por placer correlaciona con una mejor comprensión de los textos y la gramática, una mayor amplitud de vocabulario, más autoconfianza como lector y mayor placer por seguir leyendo a lo largo de toda la vida.

Al tratar de responder a la pregunta de por qué algunas personas disfrutan de la lectura en el tiempo libre más que otras, algunos investigadores y profesionales han señalado la importancia de la motivación por leer. Guthrie and Wigfield (2000, p. 405) han definido la motivación hacia la lectura como “las metas, valores y creencias personales de cada individuo con respecto a los temas, procesos y resultados de la lectura”. Sostienen que la motivación por leer juega un papel muy importante en el llamado “efecto Matthew” (Stanovich, 1986): mejorar la competencia es en sí mismo motivador y una elevada motivación lleva a leer más, lo que, de nuevo, mejora el rendimiento.

La motivación por leer viene determinada por el ambiente de lectura y la cultura que rodea al lector. Strommen y Mates (2004) descubrieron que los niños y los adolescentes que practican la lectura como una actividad de ocio se ven a sí mismos como una comunidad de lectores que interactúan socialmente alrededor de los libros y comparten su amor por la lectura. De hecho, la mejor manera en que otros lectores, como los padres, los amigos y los profesores, pueden transmitir los hábitos de lectura es convirtiéndose en modelos del placer que puede obtenerse de la lectura (Sheldrick-Ross, McKechnie y Rothbauer, 2005).

La elección del material de lectura también está relacionada con la motivación (Krashen, 1993), así como con el rendimiento (Hung, 1996, 1997). Los estudios han demostrado que fuera de la escuela los niños y los adolescentes leen muy distintos tipos de material escrito, incluso algunos que tradicionalmente no se han considerado material de lectura. Por ejemplo, el informe Reading Connects elaborado por la Fundación Nacional para la Alfabetización del Reino Unido (Clark and Foster, 2005) demostró que las revistas, páginas webs, mensajes de texto y libros/revistas sobre programas de TV eran las lecturas más populares entre los alumnos fuera del centro escolar. Más de la mitad de los alumnos también afirmó que leían emails, novelas, comics y periódicos de manera regular.

Los informes internacionales de evaluación del rendimiento del alumnado (por ejemplo PISA y PIRLS) permiten realizar comparaciones entre la dedicación a la lectura, la elección del material de lectura y la frecuencia de lectura por parte los alumnos de los diferentes países. En el epígrafe siguiente se destacan las principales conclusiones y algunas diferencias importantes que se han encontrado entre los países europeos (ver epígrafe 3.2).

El papel de los sistemas multimedia

Los hábitos de lectura en los niños y adolescentes están sufriendo cambios. Ha habido un giro importante ya que el modelo tradicional de lectura de libros por placer ya no es la única forma de leer, actualmente internet y otros sistemas multimedia ofrecen nuevas oportunidades de lectura. Los ordenadores y otros soportes, en los que se pueden presentar conjuntamente textos, fotos, películas y sonidos, constituyen nuevas herramientas que pueden apoyar el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños.

Un reciente estudio llevado a cabo en el Reino Unido (Clark, Osborne and Dugdale, 2009) demuestra que los materiales presentados en soportes tecnológicos son los que se leen con mayor frecuencia; cerca de dos terceras partes de los niños y adolescentes leen páginas web todas las semanas. Los alumnos de secundaria leen más este tipo de materiales que los alumnos de primaria, en particular, páginas web, blogs y secciones de las redes sociales.

Algunos estudios demuestran que el uso temprano del ordenador es beneficioso para el desarrollo cognitivo y psicológico del niño. Haugland (1992) descubrió que los niños expuestos a programas informáticos apropiados para ellos, mostraron un aumento significativo en sus destrezas cognitivas, verbales y no-verbales. Li y Atkins (2004), en un estudio que controló variables como las diferencias evolutivas del niño y el estatus socio-económico de la familia, descubrieron que el uso de ordenadores

personales en el hogar fomenta las destrezas cognitivas y psicomotoras de los niños pequeños. Nævdal (2007) descubrió que el rendimiento en inglés de los estudiantes de secundaria era superior cuando pasaban más tiempo utilizando el ordenador en casa (ajustando los resultados por género, asignatura, dificultades lectoras y diferentes tipos de actividades para el ordenador).

Existen varias razones por las que la utilización de los ordenadores puede ser muy útil para el desarrollo de la lectura. El principal argumento es que permiten individualizar el aprendizaje: cada niño aprende de forma autónoma y a su propio ritmo. Las ventajas más estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectura son: el feed-back inmediato, la posible repetición y el mantener la atención del estudiante (Van Daal, 2008). Los padres también pueden utilizar aplicaciones informáticas para contribuir al desarrollo lector de sus hijos. No obstante, se necesitan más investigaciones que evalúen si estas aplicaciones son más eficaces que, por ejemplo, otras formas más tradicionales de actividades de lectura.

Otro de los medios de comunicación que se ha examinado para determinar sus efectos sobre la lectura es la televisión. La llamada “hipótesis de la lectura en pantalla” (Beentjes and van der Voort, 1988) sugiere que la capacidad lectora de los niños mejora si leen textos y subtítulos en televisión. En contra de esta hipótesis, existen algunas investigaciones que analizan los efectos inhibidores de la televisión, destacando que los niños pueden ver entorpecido su proceso de adquisición de destrezas lectoras a causa de la televisión. Koolstra, Van der Voort y Van der Kamp (1997) hallaron evidencias para ambos tipos de argumentos. Aplicando un diseño longitudinal descubrieron que ver la televisión tiene un efecto inhibitor sobre la comprensión lectora, pero apoyaron la teoría del beneficio que tiene para el desarrollo de las destrezas de descifrado la lectura de subtítulos. El efecto inhibitor sobre la comprensión lectora se producía, según su interpretación, por la reducción del tiempo que pasan los niños leyendo en su tiempo libre y por las actitudes negativas que los niños desarrollan hacia la lectura.

El efecto de la televisión sobre la lectura depende también del tipo de programas que se vean y de la cantidad de tiempo que se pase frente al televisor. Ennemoser y Schneider (2007) descubrieron en su estudio longitudinal llevado a cabo en Alemania, que ver programas educativos en la televisión tenía un efecto positivo en la comprensión lectora, mientras que ver programas de entretenimiento tenía una influencia negativa. No es sorprendente, por tanto, que los programas de televisión dirigidos a fomentar la lectura en los niños tuvieran un efecto positivo en el desarrollo de las destrezas lectoras específicas de las edades tempranas (Moses, 2008).

A pesar del giro hacia la ampliación de las oportunidades de lectura y aprendizaje gracias a los ordenadores, internet o la televisión, los programas de fomento de la lectura de los países europeos prestan escasa atención a los multimedia (ver epígrafe 3.4). Las iniciativas puestas en marcha para aumentar la motivación y la implicación en actividades lectoras todavía se centran mayoritariamente en los libros de ficción.

El contar con más evidencias científicas ayudaría a clarificar el impacto específico que las distintas iniciativas tienen sobre el desarrollo lector. De hecho, en la lectura influyen un conjunto de factores interconectados que son bastante difíciles de aislar. En el siguiente epígrafe se presentan las conclusiones de los estudios internacionales sobre el rendimiento del alumnado que arrojan luz sobre los factores que influyen en el desarrollo y el rendimiento en lectura.

3.2. Lectura en el hogar, hábitos de lectura y rendimiento – Conclusiones de los estudios internacionales de evaluación

Las actitudes hacia la lectura, la participación en actividades de lectura, los hábitos lectores de padres o tutores y el ambiente de lectura en el hogar son factores que se analizan en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Los ciclos del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) centrados en la lectura (años 2000 y 2009) también ofrecen datos interesantes sobre la actitud de los estudiantes hacia la lectura y el ambiente. Este epígrafe presenta algunas de las

conclusiones de los estudios PIRLS y PISA sobre la relación entre la participación en actividades de lectura y el ambiente educativo en el hogar y el rendimiento en lectura (para más detalles sobre estos estudios, ver el capítulo “El Rendimiento en Lectura: Conclusiones de los Estudios Internacionales”).

Estas y otras importantes evaluaciones internacionales del alumnado confirman los argumentos que se presentaron en el epígrafe anterior acerca de que la participación de los niños en actividades de lectura está muy relacionada con sus habilidades lectoras (Elley, 1992; Mullis et al, 2003, 2007; OCDE, 2010d). El informe internacional PIRLS 2001 resume sus conclusiones en estos términos: “los estudiantes que disfrutan leyendo normalmente leen con más frecuencia, y de esta forma aumentan sus conocimientos sobre el contenido de los textos, amplían sus experiencias literarias y mejoran sus destrezas de comprensión lectora” (Mullis et al. 2003, p. 257).

El acceso a los libros y las actividades de lectura de los padres con los niños

El estudio PIRLS incluye un cuestionario a padres/tutores ⁽¹⁾ que recoge datos sobre diferentes características del ámbito familiar que se consideran importantes para comprender cómo aprenden a leer los niños pequeños. Para establecer los factores del ambiente familiar que están más estrechamente relacionados con el rendimiento de los niños, en PIRLS 2006 se realizó un análisis de regresión lineal simple (ver Gráfico 3.1). Las variables empleadas se pueden agrupar en dos categorías, utilizando la distinción de Bloom (1980):

1. Variables alterables: actitudes hacia la lectura, actividades de lectura con el niño y tiempo que se dedica a leer y a leer por diversión;
2. Variables no-alterables: nivel educativo y profesional más elevado de los padres.

Como cabe esperar, el efecto de las variables no alterables fue bastante importante en todos los países, incluso cuando se controlaban otras variables, incluido en número de libros en el hogar y las actividades de lectura con los niños (ver Gráfico 3.1). La media del coeficiente de regresión de la EU-27 fue de 0,19 para el estatus profesional y de 0.13 para el nivel educativo. Los efectos del nivel educativo de los padres sobre el rendimiento de los niños en lectura fueron significativos en los países europeos analizados, con valores que van desde el 0,07 de Letonia al 0,28 de Hungría. El nivel educativo más elevado de los padres no marcó diferencias en las habilidades lectoras de los niños en Bulgaria, España, Italia, Austria, el Reino Unido (Inglaterra) e Islandia, cuando en el modelo de regresión se tuvieron en cuenta otras variables.

Sin embargo, las variables alterables también tenían un efecto importante sobre el rendimiento de los niños en lectura. El ambiente de lectura, medido a través del número de libros y el número de libros infantiles en el hogar, tuvo un impacto sobre el rendimiento del alumno incluso si se controlaba el nivel profesional y educativo de los padres. Curiosamente, el número de libros infantiles fue más importante que el número de otro tipo de libros (los efectos de la media de EU-27 son 0,12 y 0,09 respectivamente). El efecto del número de libros infantiles en el hogar fue significativo en todos los países europeos estudiados, mientras que el efecto de la presencia de libros en el hogar resultó ser significativo sólo en algunos países.

En los países europeos estudiados ⁽²⁾, en el 29 % de los hogares con niños en cuarto curso había entre 26-50 libros infantiles; en el 23 % de los hogares había entre 51-100 libros y el 15% de los padres afirmaron que tenían más de 100 libros infantiles. Sin embargo, muchos niños europeos tenían menos libros en casa, el 20% de los padres afirmaron que tenían entre 11-25 libros infantiles y el 12 % menos de 10. Los alumnos de los países escandinavos (Dinamarca, Suecia, Islandia y Noruega) y del Reino Unido fueron los que tenían el mayor número de libros infantiles en casa. Los alumnos

(1) En el resto del capítulo mencionados solo como “padres”.

(2) Aquí y en el resto del capítulo las medias de la EU se basan en cálculos de Eurydice.

de los países de Europa Central y del Este (excepto Hungría), Italia y España tenían menos libros infantiles. En Bulgaria y Rumanía la mayoría de los alumnos no tenían ninguno o menos de 10 (el 34 % y el 41 %, respectivamente) (para ver los datos exactos de cada país, ver Mullis et al. 2007, pp. 114-115).

Gráfico 3.1: Factores del ámbito familiar predictores del rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso, 2006

	Punto de corte	Compromiso de los padres con la lectura	Actividades de lectura con el niño	Número de libros en casa		Niveles más altos de ocupación educación		Número de horas dedicadas a la lectura	veces que se lee por placer
EU-27	0.12	0.08	0.09	0.09	0.12	-0.1	-0.13	0.02	0.03
BE fr	-0.38	0.05	0.08	0.05	0.19	-0.14	-0.15	-0.01	0.01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0.22	0.07	0.08	0.01	0.07	-0.1	-0.18	0	0.02
BG	0.48	-0.01	-0.03	0.1	0.21	-0.06	-0.17	0.03	0.04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0.06	0.11	0.08	0.05	0.07	-0.13	-0.11	-0.01	0.04
DE	0.31	0.06	0.03	0.02	0.23	-0.1	-0.14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0.13	0	0.12	0.11	0.1	-0.04	-0.13	0.01	0.02
FR	-0.1	0.08	0.05	0.04	0.16	-0.11	-0.15	0.02	0.03
IT	0.44	0.13	0.06	0.01	0.1	-0.02	-0.13	0.01	0.01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0.13	0.03	0.09	0.03	0.2	-0.11	-0.07	0.01	0
LT	0.1	0.07	0.06	0.02	0.11	-0.08	-0.19	0.02	0.05
LU	0.42	0.01	0.03	0.15	0.18	-0.06	-0.09	0.06	0.02
HU	0.27	0.08	0.03	0.07	0.15	-0.06	-0.28	0.04	0.05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0.24	0.1	0.08	0.01	0.08	-0.06	-0.12	-0.01	0.02
AT	0.16	0.06	0.09	0.1	0.18	-0.06	-0.12	0	0.04
PL	-0.01	0.12	0.14	0.04	0.13	-0.05	-0.24	-0.04	0.03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0.05	0.08	0.19	0.17	0.14	-0.19	-0.19	-0.06	0.01
SI	-0.12	0.06	0.06	0.02	0.16	-0.12	-0.21	0	0.03
SK	0.12	0.11	0.1	0.08	0.23	-0.12	-0.19	0	0.01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0.08	0.06	0.07	0.11	0.07	-0.1	-0.16	0.01	0.03
UK-ENG	0.14	0.12	0.19	0.07	0.14	-0.05	-0.22	0.01	0.1
UK-SCT	-0.08	0.09	0.14	0.08	0.2	-0.16	-0.11	-0.11	0.02
IS	-0.44	0.03	0.18	0.04	0.15	-0.04	-0.17	-0.01	-0.01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0.68	0.06	0.08	0.05	0.15	-0.07	-0.18	-0.01	0.03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Nota aclaratoria

Los valores estadísticamente significativos ($p < .05$) diferentes de cero aparecen señalados en negrita.

La tabla muestra las variables estandarizadas de la regresión lineal con una media de 0 y una desviación típica de 1. Los coeficientes estandarizados pueden interpretarse como correlaciones parciales entre la variable independiente y la dependiente, controlando las otras variables del modelo.

Las variables independientes se basan en las respuestas de los padres/tutores a la "Encuesta de Aprendizaje de la Lectura":

El de implicación de los padres con la lectura es un índice basado en la pregunta 14, en la que los padres/tutores indican en una escala de cuatro valores de respuesta que va desde "muy de acuerdo" a "completamente en desacuerdo" a las afirmaciones "sólo leo si tengo que hacerlo" (valores de la escala inversos), "me gusta hablar de libros con otras personas", "me gusta leer en mi tiempo libre", "solo leo si necesito información" (valores de la escala inversos) y "leer es una actividad importante en mi casa".

El índice de fiabilidad es satisfactorio: el alfa de Cronbach es igual a 0,81 a nivel de la UE y el país con un alfa más pequeño tiene 0,74.

El índice Actividades de lectura con el niño se basa en la pregunta 2 “Antes de que su hijo empezara en nivel CINE 1, ¿con qué frecuencia usted u otra persona de su hogar hizo las siguientes actividades con él o ella?: leer libros; contar cuentos; cantar canciones; jugar con juegos de letras; hablar sobre cosas que hubiera hecho; hablar sobre lo que usted ha leído; juegos de palabras, escribir letras o palabras, leer sobre signos o etiquetas, visitar una biblioteca (tipos de respuesta: “a menudo”, “a veces”, “nunca o casi nunca”).

El índice de fiabilidad es satisfactorio: el alfa de Cronbach es igual a 0,76 a nivel de UE y valor de alfa mas pequeño de un país es de 0,70.

La pregunta 15 es **número de libros en el hogar**: “¿Cuántos libros tiene en su casa?” (tipos de respuestas [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] y “más de 200”).

El **número de libros infantiles en el hogar** es la pregunta 16 “Más o menos cuántos libros infantiles tiene en su hogar? (Sin contar revistas infantiles ni libros escolares), siendo las categorías de respuesta: [0-10], [11-25], [26-50], [51-100] y “más de 100”.

El nivel más alto de ocupación es una variable derivada de PIRLS con categorías de respuestas como “profesional”, “dueño de pequeño negocio”, “administrativo”, “trabajador cualificado”, “trabajador no cualificado”, “nunca ha trabajado fuera del hogar con un salario” (recodificado de forma descendente).

El nivel educativo más alto es una variable derivada de PIRLS con las siguientes categorías de respuesta: “título universitario o superior”, “título de post-secundaria, no universitario”, “título de secundaria superior”, “Título de secundaria inferior”, “algunos estudios de primaria, secundaria o no escolarizado” (recodificado desde la categoría más baja a la más alta).

El número de horas que pasa leyendo es la pregunta 12 “En una semana normal, ¿cuánto tiempo pasa leyendo para sí mismo en casa, incluyendo libros, revistas, periódicos, o material para el trabajo?” Con las siguientes categorías de respuesta: “menos de una hora a la semana”, “de 1 a 5 horas a la semana”, “de 6 a 10 horas a la semana” y “más de 10 horas a la semana”.

El número de veces que lee por placer es la pregunta 13 “Cuando está en casa, ¿con qué frecuencia lee por placer?” con categorías de respuestas “cada día o casi cada día”, “una o dos veces por semana”, “una o dos veces al mes”, “nunca o casi nunca”.

Los errores típicos pueden consultarse en el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Realizar en familia actividades de lectura con los niños también tiene un impacto significativo (media de la UE- 27: 0,09) ⁽³⁾. Este efecto fue significativo en todos los países excepto en Bulgaria, Alemania y Hungría. En el resto de países, los niños cuyos padres leen libros con ellos, les cuentan historias, cantan canciones, juegan con juegos de letras o de palabras, etc, tuvieron de media mejor rendimiento en lectura que aquellos niños con los que nadie realizó ese tipo de actividades en casa. Los padres en Bélgica (comunidad flamenca) y Luxemburgo son los que más frecuentemente afirmaron realizar ese tipo de actividades con sus hijos antes de comenzar la educación obligatoria.

La dedicación de los padres a la lectura o el placer que obtienen ellos mismos cuando leen, tiene un impacto significativamente positivo en el rendimiento de la lectura en más de la mitad de los países que participaron en el estudio. Finalmente, el tiempo que pasan los adultos leyendo y la lectura por placer no tuvo un impacto significativo. En otras palabras, la dedicación de los padres a las actividades de lectura de sus hijos (poniendo libros infantiles a su disposición o realizando actividades de lectura con ellos) es más importante que el comportamiento lector de los adultos per se.

Tipos de material de lectura

Como ha destacado el análisis de la literatura científica realizado anteriormente, la elección del material de lectura que hacen los alumnos está relacionada con la motivación y el rendimiento en lectura. Los resultados del estudio indican que los libros de ficción son el material de lectura más importante para los niños más pequeños cuando están aprendiendo a leer. Sin embargo, para los adolescentes, o los alumnos que ya leen para aprender, la variedad de materiales de lectura parece ser clave para adquirir un elevado nivel de lectura.

Como muestran los datos de PIRLS (Mullis et al., 2007), la lectura de novelas o cuentos tuvo una relación más fuerte con el rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso que otros materiales de lectura. En los países europeos, excepto en España y en Hungría, generalmente los alumnos que afirmaron haber leído con más frecuencia novelas o cuentos cortos tuvieron mejores resultados que

(3) De manera similar, según PISA 2009, los estudiantes cuyos padres dijeron haber leído con sus hijos “todos o casi todos los días” o “una o dos veces a la semana” durante el primer curso de primaria obtuvieron mejores resultados en el estudio PISA 2009 que aquellos cuyos padres afirmaron que habían leído con ellos “nunca o casi nunca” o “una o dos veces al mes” (OCDE, 2010c).

aquellos que leyeron con menos frecuencia ⁽⁴⁾. Los alumnos que nunca o casi nunca leyeron cuentos o novelas fueron los que obtuvieron el rendimiento en lectura más bajo en la mayoría de países (Mullis et al. 2007, pp. 147-151). En Europa, la diferencia media entre los alumnos que leyeron novelas o cuentos diariamente o casi diariamente y aquellos que nunca o casi nunca lo hicieron fue de 28 puntos en la escala de rendimiento de PIRLS (más de una cuarta parte de la desviación típica internacional). Casi una tercera parte de los alumnos (30%) afirmó que leían cuentos o novelas fuera de la escuela todos o casi todos los días, y otro 27% al menos una vez al mes. Sin embargo, aproximadamente una cuarta parte de los niños (24%) afirmó que no leía novelas o cuentos nunca o casi nunca. Los países con mayor porcentaje de alumnos que leen cuentos o novelas todos o casi todos los días fueron los Países Bajos (45%) e Islandia (42%). Aquéllos donde había una proporción más alta de niños que no leían (aproximadamente el 43%) fueron Italia y Eslovaquia. Sin embargo, hubo una mejora significativa si se comparan estos datos con los de la medición anterior del 2001, en la que la proporción de alumnos que no leían nunca o casi nunca fue aún más alta. La lectura de material divulgativo, como libros que explican cosas, revistas, periódicos, etc. es menos común. Es más, este tipo de lectura tiene una relación menos evidente con el rendimiento en lectura.

Para el desarrollo de la competencia lectora de los alumnos de quince años es muy importante utilizar materiales de lectura variados y participar en actividades de lectura, y así lo indican los resultados de PISA 2000 y 2009 (OCDE 2002, 2010d). Los estudiantes que leen con regularidad ficción u otros materiales, como revistas, periódicos o libros divulgativos, tienden a tener un rendimiento particularmente alto en las evaluaciones de lectura. La lectura de comics, en general, no se asoció con un mejor resultado en lectura, sin embargo, los comics pueden ser muy útiles para animar a los alumnos menos motivados a intentar leer otro tipo de material. Además, la lectura on-line también tuvo un impacto positivo, aunque no tan acusado como el material impreso. Los estudiantes interesados por la lectura on-line eran en general mejores lectores que los que realizaban menos este tipo de lectura (OCDE, 2010d). La lectura on-line incluye la lectura de correos electrónicos, las conversaciones on-line, la lectura de noticias, la utilización de diccionarios o enciclopedias on-line, la participación en foros de discusión o la búsqueda de información on-line. Estas conclusiones sugieren que los materiales de lectura a los que normalmente en la escuela se da menos valor que a los de ficción, es decir, revistas, periódicos o lectura on-line, pueden, sin embargo, ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes. Así pues, el que los centros escolares ofrezcan a los alumnos mayor variedad de materiales de lectura es muy útil para aumentar el interés de los chicos por la lectura, ya que éstos tradicionalmente suelen encontrar menos atractivos los libros de ficción que las chicas.

Las administraciones educativas pueden tener un papel muy importante a la hora de subvencionar los libros infantiles, suministrándolos a las familias con menos posibilidades y apoyando los programas de lectura en familia. Por otra parte, es crucial facilitar la participación de los adolescentes en actividades de lectura, sobre todo en las que se utilizan materiales de lectura variados. El siguiente epígrafe presenta las infraestructuras creadas en los países europeos para apoyar el fomento de la lectura fuera de los centros escolares y proporciona ejemplos variados de programas cuyo objetivo es incrementar la dedicación a la lectura.

(4) Cálculos realizados por Eurydice. La correlación entre el rendimiento en lectura y la frecuencia con que se leen novelas fuera de la escuela fue de -0,13 (error típico 0,01) en los países de la UE-27 que participaron en el estudio. La frecuencia con que se leían novelas se midió por medio de las respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Con qué frecuencia lees estas cosas fuera del centro escolar?”, opción (b) ‘leo cuentos y novelas’, con las siguientes categorías de respuesta: “todos o casi todos los días”, “una o dos veces a la semana” y “nunca o casi nunca”. La correlación es negativa porque la frecuencia se codificó de mayor a menor.

3.3. Políticas nacionales de fomento de la lectura

El fomento de la alfabetización lectora en la sociedad implica normalmente la puesta en marcha de diferentes iniciativas de abajo arriba gestionadas por una serie de organismos e instituciones, como bibliotecas, redes de bibliotecas, organizaciones no gubernamentales, benéficas y asociaciones de lectura. Estos organismos planifican numerosas actividades, como por ejemplo, clubs y foros de lectura, actos temáticos en los que participan escritores nacionales e internacionales, exposiciones, ferias de libros, premios literarios, conferencias sobre investigaciones, donaciones de libros, cursos y talleres, etc. En el siguiente epígrafe se presentan ejemplos de este tipo de iniciativas (ver epígrafe 3.4). A nivel central/estatal, estas iniciativas con frecuencia están respaldadas por diferentes sistemas de financiación. Otra forma de apoyar el fomento de la lectura es establecer organismos de coordinación y adoptar estrategias de fomento de la competencia lectora. Así pues, este epígrafe analiza diferentes tipos de estructuras de apoyo a la lectura y ofrece ejemplos tanto de estrategias nacionales como de organismos nacionales de coordinación.

Estrategias nacionales de fomento de la lectura

Varios países europeos (comunidad flamenca de Bélgica, España, Francia, Lituania, Hungría, Portugal y Noruega) han adoptado estrategias específicas, programas y planes para mejorar el nivel de lectura. Los gobiernos de los países aprueban estos planes y destinan fondos a implantar las medidas propuestas. Un claro ejemplo del objetivo general de las estrategias de fomento de la lectura es la Ley española de Lectura, Libros y Bibliotecas de 2007 ⁽⁵⁾, que considera la lectura como “una herramienta básica para ejercitar el derecho a la educación y a la cultura en el marco de la sociedad de la información” y recalca la importancia de la lectura en la vida de las personas y la importancia del hábito de leer en la sociedad en general. Más específicamente, las estrategias nacionales normalmente prevén la disposición de fondos para los diferentes programas de fomento de la lectura, así como para promover: la investigación sobre lectura; la cooperación y asociación entre diferentes organismos relacionados con la lectura; la formación de los docentes; y la financiación y promoción de las bibliotecas.

Estas estrategias en ocasiones van dirigidas a la población en general y en otros casos a grupos específicos en los que se han detectado dificultades lectoras. El programa nacional de fomento de la lectura de Lituania (2006-2011) ⁽⁶⁾, la estrategia de Hungría “País Lector” (2006/07-2013) ⁽⁷⁾ y el Plan Lector Nacional Portugués (2006) ⁽⁸⁾ promueven iniciativas que abarcan a toda la población, desde la infancia hasta la edad adulta. Sin embargo, las de otros países se dirigen a grupos específicos; el “Plan operativo para el fomento la lectura” de la comunidad flamenca de Bélgica (2005-2011) se centra en la alfabetización lectora de los adultos y en las destrezas que se necesitan para trabajar. El Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2001) de España ⁽⁹⁾ presta una atención especial a los grupos más vulnerables (inmigrantes, discapacitados y presos). El “Plan para la prevención del analfabetismo” de Francia (2010) se centra en la adquisición temprana de las destrezas lectoras ⁽¹⁰⁾. El objetivo principal del Plan estratégico de Noruega, “¡Haz sitio para la lectura!” (2003-2007) ⁽¹¹⁾, fue mejorar las competencias lectoras y la motivación por la lectura en la infancia y la adolescencia, especialmente en los chicos. Prestó atención especial a las actividades de tipo local: los centros escolares y los municipios iniciaron cientos de pequeños y grandes proyectos para la enseñanza de la lectura a todos los niveles, proporcionando obras literarias y fomentando la lectura y el uso de las bibliotecas escolares.

(5) Ley española 10/2007 de la lectura, del libro y de las bibliotecas (22 de Junio de 2010): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

(6) Programa Skaitymo skatinimo, <http://www.skaitymometai.lt>

(7) http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

(8) <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

(9) Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

(10) <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

(11) http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

La mayoría de las estrategias de fomento de la lectura en Europa son bastante recientes (se adoptaron a partir del año 2000). El Plan estratégico de Noruega se realizó entre el año 2003 y el 2007. Algunos países están aún en proceso de diseñar sus estrategias sobre lectura. Por ejemplo, en Rumanía, el programa “Desarrollo de las destrezas lectoras” se está pilotando en siete regiones y, en función de los resultados, se finalizará la elaboración del Programa Nacional para el Desarrollo de las Destrezas Lectoras, que comenzará a implantarse a partir del curso escolar 2011/12. El gobierno escocés también se ha comprometido recientemente (enero de 2010) a diseñar un plan de alfabetización lectora (Gobierno de Escocia, 2010). Actualmente se encuentra en período de consulta a las instituciones y organismos interesados, incluida la Comisión de Alfabetización ⁽¹²⁾.

Algunos países han abandonado el proceso de elaboración de este tipo de estrategias debido a los cambios de gobierno o a las políticas gubernamentales. Dinamarca tiene un informe del Comité creado para preparar el Plan Nacional de Acción para la Lectura ⁽¹³⁾ desde el año 2000 pero, aunque la mayor parte de las acciones que sugiere ya se han puesto en marcha, no se ha adoptado ningún plan nacional. La Estrategia Nacional sobre la Lectura de Eslovenia ⁽¹⁴⁾, aunque aprobada por tres comités de expertos en temas educativos en 2006, nunca fue adoptada por el gobierno y muchas de sus iniciativas, entre ellas la fundación de un Consejo Nacional para la Lectura, nunca llegaron a ponerse en marcha.

En Letonia, los Países Bajos, Polonia, Suecia y el Reino Unido la promoción de la lectura forma parte de una estrategia más amplia para el desarrollo de la cultura, el lenguaje y las habilidades cognitivas. La importancia de la lectura dentro de estas estrategias más generales varía considerablemente. Por ejemplo, en el caso de Letonia, la lectura se menciona brevemente, mientras que en Polonia, donde existe una larga tradición de fomento de la lectura dentro del marco de la política cultural, se le dedica mucha más atención.

Organismos nacionales para el fomento de la lectura

En Europa existen varios tipos de infraestructuras nacionales para el fomento y la promoción de la lectura. Muchos países disponen de organismos nacionales financiados directamente por el Estado; pueden ser organismos jurídicamente independientes, una unidad de un ministerio u otra organización con una función cultural más amplia. En algunos países, algunas organizaciones de prestigio reciben del Estado el encargo de fomentar la lectura, mientras que en otros países ésta tarea la llevan a cabo organismos no gubernamentales.

Entre las funciones que normalmente desempeñan los organismos para el fomento de la lectura están:

- Coordinar esfuerzos en el ámbito del fomento de la lectura, por ejemplo, cooperar con las administraciones públicas, organizaciones locales y bibliotecas, escuelas de todo tipo y nivel, así como asociaciones, fundaciones y profesionales tanto del mundo editorial y como del sector relacionado con el fomento de la lectura;
- Financiar, promover o implementar diferentes encuentros y cursos sobre literatura (para más información, ver epígrafe 3.4);
- Alentar la difusión del patrimonio literario nacional, por ejemplo ofreciendo apoyo a autores y traductores, organizando su participación en ferias internacionales del libro, gestionando las bases de datos bibliográficas y distribuyendo información sobre los libros publicados en el país.

En aquellos países donde se han adoptado programas, planes o estrategias sobre la lectura, éstos normalmente han dado lugar a la creación de organismos nacionales que son los responsables de su implantación.

(12) <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

(13) http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

(14) <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

En algunos países los organismos nacionales para el fomento de la lectura también:

- desarrollan los servicios de bibliotecas;
- registran, recogen y publican información sobre las actividades de promoción de la lectura puestas en marcha en el país (normalmente en una página web específica):
- promueven o dirigen actividades educativas, proyectos de investigación y conferencias sobre la lectura.

En la comunidad flamenca de Bélgica ⁽¹⁵⁾, Dinamarca ⁽¹⁶⁾, Grecia ⁽¹⁷⁾, Francia ⁽¹⁸⁾, Italia ⁽¹⁹⁾, los Países Bajos ⁽²⁰⁾, Polonia ⁽²¹⁾ y Noruega ⁽²²⁾ se han creado organismos nacionales independientes cuyo principal objetivo es la promoción de la lectura. Estos organismos sin ánimo de lucro han sido creados por los ministerios responsables, normalmente como una de sus estrategias y políticas para la promoción de la lectura. Por ejemplo, el Centro Nacional del Libro de Grecia fue creado por el Ministerio de Cultura griego para diseñar e implementar las políticas nacionales para la promoción de los libros y de la lectura. Las principales prioridades del Centro son fomentar la lectura de libros en Grecia, promover y comercializar libros griegos en el extranjero e inventariar las actividades en este sector. La Agencia Francesa Contra el Analfabetismo promueve el diálogo y dirige y coordina las actividades de los poderes públicos y de otras organizaciones de este mismo ámbito. En Dinamarca y Noruega, los centros de lectura llevan a cabo, principalmente, investigaciones sobre lectura y elaboran material educativo para profesores y padres.

Existen también unidades específicas dedicadas al fomento de la lectura, dentro de los ministerios correspondientes, en la comunidad francófona de Bélgica, España, Francia, Chipre, Austria y Portugal. La Dirección del Libro y la Literatura ⁽²³⁾ de la Comunidad francófona de Bélgica apoya a diferentes colectivos del campo de la lectura, incluidos los autores, ilustradores, editoriales y bibliotecas. También promueve la lectura, la lengua francesa y los dialectos regionales. En España, existe una subdirección para la promoción del Libro, la Lectura y la Literatura Española dentro de la Dirección general del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura ⁽²⁴⁾. Su finalidad es la elaboración de programas para el fomento de la lectura, la financiación de actividades de promoción y la donación de libros y periódicos a las bibliotecas públicas y otras instituciones. El Comité de la Lengua del Ministerio de Educación y Cultura de Chipre ofrece asesoramiento y sugerencias para el fomento de la lectura en los centros escolares, así como para el trabajo con las bibliotecas y la organización de ferias del libro. En Austria, el “Centro de Coordinación ALFABETIZACIÓN” ⁽²⁵⁾, perteneciente al Ministerio de Educación, es un organismo directivo que coopera con las instituciones de formación del profesorado y con las escuelas. También trabaja con otras instituciones y organizaciones dedicadas al fomento de la lectura y la implementación y el apoyo a diferentes eventos literarios, como ferias del libro, charlas, conferencias en bibliotecas, etc. El Observatorio Nacional de la Lectura de Francia ⁽²⁶⁾ es una unidad del Ministerio de Educación que se dedica fundamentalmente a apoyar la enseñanza de la lengua en

(15) Fundación para la Lectura de Flandes: <http://www.stichtinglezen.be/>

(16) Centro Nacional de la Lectura: <http://www.videnomlaesning.dk/> y Centro de Literatura Infantil: <http://www.cfb.dk/>

(17) Centro Nacional del Libro de Grecia: <http://www.ekebi.gr/>

(18) Agencia Nacional contra el Analfabetismo: <http://www.anlci.gouv.fr/>

(19) Centro del Libro y la Lectura: <http://www.cepell.it/>

(20) Fundación Lectura: <http://www.lezen.nl/>

(21) Instituto del Libro: <http://www.instytutksiazki.pl/>

(22) Centro Nacional para la Educación e Investigación de la lectura: <http://lesesenteret.uis.no/>

(23) <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

(24) <http://www.mcu.es/libro/index.html>

(25) <http://www.literacy.at/>

(26) <http://onl.inrp.fr/>

la escuela, pero también lleva a cabo investigaciones sobre las prácticas lectoras de los adolescentes y apoya la lectura en general. La Dirección General del Libro y las Bibliotecas portuguesas (DGLB) ⁽²⁷⁾ es un organismo auspiciado por el Ministerio de Cultura, que coordina e implementa una política integrada para los libros no escolares, las bibliotecas y la lectura. Además de las unidades del libro y las bibliotecas, también incluye la Biblioteca Nacional (Biblioteca Pública de Évora) ⁽²⁸⁾. Presta particular atención a la difusión de la literatura portuguesa y la ayuda a los autores portugueses.

Una de las formas mas generalizadas de promoción de los libros y la lectura entre niños y adolescentes así como entre los adultos, son las bibliotecas públicas. Las bibliotecas ofrecen acceso a una amplia gama de libros, obras de ficción, divulgación y recursos de aprendizaje para el público en general. Las bibliotecas son un espacio “neutral” y abierto a todo tipo de usuarios y asumen un papel central en la promoción de las competencias lectoras. Las directrices para el desarrollo de los servicios bibliotecarios de la UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA/UNESCO, 2001) señalan el hecho de que las bibliotecas tienen la misión de facilitar el acceso a los recursos informativos para el desarrollo individual de los individuos y la promoción de la lectura como una valiosa actividad de ocio. Por consiguiente, en varios países europeos, las bibliotecas nacionales reciben del Estado el encargo específico de coordinar las iniciativas de fomento de la lectura y planificar las actividades de formación de los lectores. Las bibliotecas nacionales, o unidades específicas dentro de éstas, constituyen los organismos estatales encargados del fomento la lectura en Letonia y Lituania. La Biblioteca Nacional Martynas Mažvydas de Lituania ⁽²⁹⁾ ha sido un centro cultural nacional para la alfabetización y la promoción de la lectura desde su fundación en 1919. Esta biblioteca dirige actualmente las estrategias para la promoción de la lectura y un proyecto de renovación de las bibliotecas, también estuvo a cargo del Año Nacional de la Lectura en 2008. En la Biblioteca Nacional de Letonia, el Centro de Literatura Infantil ⁽³⁰⁾ tiene como objetivo específico la promoción de la lectura y los servicios bibliotecarios para niños. A más pequeña escala, el “Centro de Medios de Comunicación” ⁽³¹⁾ de la comunidad germanófona de Bélgica lleva a cabo una función similar.

Las bibliotecas promueven la lectura en la sociedad de muchas maneras. En, y a través de, las bibliotecas se llevan a cabo diferentes programas que pretenden animar a los niños y a los adolescentes a leer y a disfrutar de una gran variedad de libros divulgativos y de ficción. Entre estos programas están las competiciones de lectura, los clubes de lectura, las visitas de autores y las sesiones de cuentacuentos. Además, las bibliotecas pueden facilitar las actividades de lectura en familia por medio de ferias de libros, festivales y eventos similares que reúnen a padres y niños desde edades muy tempranas alrededor de la lectura para leer por placer (ver ejemplos de estas iniciativas en el epígrafe 3.4).

El fomento de la lectura en ocasiones está integrado dentro de un programa más amplio de actividades artísticas y culturales. Por ejemplo, el Consejo Sueco de las Artes ⁽³²⁾ tiene un papel más amplio relacionado con la implantación de la política cultural. Distribuye ayudas para actividades de fomento de la lectura a los municipios, bibliotecas, escuelas y otras organizaciones. Es el organismo estatal encargado de la recogida de estadísticas y de la investigación y el desarrollo en la esfera cultural, incluidas las bibliotecas y el fomento de la lectura.

En algunos países, hay diferentes agencias nacionales y regionales que participan en la promoción de los libros y de la lectura. En el Reino Unido, por ejemplo, existen una serie de organizaciones que

(27) <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

(28) <http://www.evora.net/bpe/>

(29) <http://www.lnb.lt/>

(30) <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

(31) <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

(32) <http://www.kulturradet.se/>

se rigen por un estricto mandato por parte del Estado. En Escocia, la Fundación Escocesa del Libro ⁽³³⁾ es la principal agencia para la promoción de la literatura, la lectura y la escritura, mientras que el Forum Literario de Escocia ⁽³⁴⁾ promueve el patrimonio literario, la Biblioteca Nacional de Escocia ⁽³⁵⁾ es un “tesoro oculto de información” del patrimonio de Escocia y la Biblioteca Escocesa y el Consejo Escocés de Bibliotecas e Información ⁽³⁶⁾ apoyan a las bibliotecas y al sector de la información. En los lugares donde hay diferentes agencias con responsabilidad en el fomento de la lectura, existe riesgo de duplicación de esfuerzos. El informe de autoevaluación del Año Nacional de la Lectura 2008 de Inglaterra encontró un “sinfín de servicios e iniciativas, ofrecidas por los organismos nacionales del sector de la lectura, que aparentemente se solapan y compiten entre sí” (Leer para vivir 2010, p. 74).

Los intentos de fomentar la lectura corren el riesgo de fragmentarse sobre todo en los estados federales. Alemania intenta solucionar estos problemas con la creación de un portal conjunto entre el estado federal y los Länder (“Leer en Alemania”) ⁽³⁷⁾ encargado del fomento de las destrezas lectoras fuera de la escuela. El Instituto Alemán para la Investigación Educativa Internacional (DIPF) ⁽³⁸⁾ administra este portal que tiene como atribuciones ofrecer información sobre la educación a un nivel nacional.

En Bulgaria, República Checa, Estonia, Irlanda, Malta, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y Turquía no existe un organismo estatal claramente diferenciado que coordine la promoción de la lectura, sino que existen varias organizaciones, asociaciones de lectores o redes de bibliotecas que llevan a cabo funciones similares. Por ejemplo, en la mayoría de los países europeos existen asociaciones no gubernamentales de lectura ⁽³⁹⁾, que apoyan a los profesionales de la alfabetización lectora a través de una amplia gama de recursos, difunden la investigación y la información sobre la lectura y estimulan el hábito lector a lo largo de la vida. En Hungría y Eslovenia, estas asociaciones son de voluntarios y se trata de organismos importantes para la coordinación de las acciones de fomento de la lectura. En Irlanda, los servicios de bibliotecas locales juegan un papel esencial en el fomento de la lectura en todos los grupos de edad y su trabajo lo coordina a nivel nacional el Consejo de Bibliotecas.

En el siguiente epígrafe se muestran ejemplos concretos de los diferentes tipos de iniciativas y programas elaborados e implementados por los distintos órganos coordinadores y organizaciones responsables de la promoción de la lectura.

3.4. Principales programas de fomento de la lectura en la sociedad

En casi todos los países europeos existen grandes programas para el fomento de la lectura en la sociedad. Estos programas en su mayoría están financiados con recursos públicos y se extienden por prácticamente todas las zonas en algunos países ⁽⁴⁰⁾. Van dirigidos a diferentes sectores de la población y utilizan diferentes metodologías para promover la lectura. Muchos de ellos se han desarrollado en respuesta a los resultados de las evaluaciones nacionales o internacionales, que revelaron déficits en las competencias lectoras de la población. Normalmente, la evaluación y seguimiento de estos programas la llevan a cabo los propios organismos encargados de su coordinación. La mayoría son programas vigentes que se han prorrogado en los últimos años debido a su éxito al atraer un gran número de participantes.

(33) <http://www.scottishbooktrust.com>

(34) <http://www.booksfromescocia.com/>

(35) <http://www.nls.uk/>

(36) <http://www.slaite.org.uk/slic/slicindex.htm>

(37) <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

(38) <http://www.dipf.de/>

(39) Ver <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

(40) La lista completa de los principales programas aparece en los Anexos.

En este epígrafe se muestran algunos ejemplos de estos programas de fomento de la lectura. Se pidió a expertos nacionales que presentaran los cinco programas más representativos de sus respectivos países y, posteriormente, éstos se clasificaron de acuerdo con el grupo al que iban destinados; Finlandia es el único país donde la mayoría de los cursos iban dirigidos específicamente a personas con dificultades de aprendizaje.

Es necesario indicar que muchos países cuentan con otros programas de similar importancia, pero no han podido presentarse todos en este informe, por lo que la lista no es exhaustiva. Más bien se intenta presentar un panorama general de las principales iniciativas llevadas a cabo en Europa para mejorar el rendimiento en lectura y fomentar la lectura por placer. Además, en una serie de países existen importantes iniciativas que partieron de lo local o lo regional y que tampoco se presentan aquí porque excederían el ámbito de este estudio.

Entre los principales programas de promoción de la lectura existentes en los países europeos, un número importante de ellos **se dirige a toda la población**. Algunos utilizan campañas publicitarias y otros medios de promoción de la lectura. Por ejemplo, el “Año Nacional de la Lectura 2008” en el Reino Unido (Inglaterra) fue una campaña a escala nacional que supuso la colaboración de organizaciones de todo el sector y que iba dirigida a desarrollar una cultura de la lectura en el país, promoviendo la lectura dentro y fuera del ámbito familiar, y a ayudar a construir un país de lectores. Gales también tuvo su “Año Nacional de la Lectura 2008”. En Italia, en 2009 se llevó a cabo una campaña de sensibilización (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*) para señalar la importancia de la lectura para el conocimiento, el crecimiento y desarrollo de la personalidad. La campaña se promocionó a través de anuncios en televisión y radio, publicidad en la prensa y en Internet y vallas publicitarias.

Otra característica importante de los programas dirigidos a toda la población es que se centran en la promoción de libros a través, por ejemplo, de acontecimientos nacionales. Este es el caso de Hungría con la “Semana Nacional del Libro y los Días del Libro Infantil”, en las que se combinan una serie de eventos por medio de los cuales se informa a los lectores sobre libros publicados recientemente, se conoce a los autores y se debate sobre las obras del año. De manera similar, la “Feria del Libro de Vilnius” es un acontecimiento importante en Lituania que reúne a lectores, autores, bibliotecarios, editoriales, vendedores de libros y otros especialistas para debatir sobre los libros y el significado de la lectura en la sociedad. Otra forma de fomentar la lectura es a través de los clubes de lectura, muy comunes por ejemplo en Grecia y Chipre. En Polonia se han fundado también, desde 2007, unos 600 “Clubes de Debate y Lectura” que tratan de crear comunidades de lectores que disfrutan con la lectura y el debate sobre la literatura.

Como ya se ha mencionado en epígrafes anteriores, en algunos países la normativa estatal de fomento de la lectura intenta promocionar la lectura entre la población general a través del uso de las bibliotecas. En Austria, por ejemplo, durante la campaña de una semana de duración (“Austria lee. Biblioteca punto de encuentro”) las bibliotecas organizan gran cantidad de eventos, como lecturas públicas, giras literarias, exposiciones de libros y otras actividades culturales cuyo fin es mostrar el placer y la atracción de la lectura. Programas parecidos se pueden encontrar en Liechtenstein (Actividades de Relaciones Públicas en la Biblioteca Nacional) y en Portugal (“Promoción de la Lectura en las Bibliotecas Públicas”), iniciativas ambas que ofrecen talleres, cursos de literatura, conferencias, exposiciones, representaciones, conciertos, giras literarias, etc. para promover la visita a las bibliotecas.

Entre estos últimos programas, algunos pretenden mejorar los servicios de las bibliotecas y hacerlas más atractivas a la población en general, desarrollando infraestructuras y actualizando las competencias de su personal. Un ejemplo de estas actividades lo encontramos en España (“Promoción de las Bibliotecas Públicas”), programa cuyo objetivo es la construcción y modernización de los edificios, instalaciones y equipamiento de las bibliotecas públicas estatales para hacerlas más cómodas y atractivas. En Italia se ha fundado el “Servicio Nacional de Bibliotecas”, que integra a casi 4000 bibliotecas públicas, organismos locales, universidades, escuelas, academias e instituciones públicas y privadas en un sistema cooperativo basado en una red nacional. Como resultado, aunque las bibliotecas ita-

lianas son autónomas, unifican en un sólo catálogo todas las colecciones de las bibliotecas que forman parte de dicha red.

Otros países están llevando a cabo programas que suponen la modernización de su sistema de bibliotecas a través de las TIC, como Polonia (“Biblioteca +”) y Lituania (“Bibliotecas para la Innovación”). En Escocia se ha puesto en marcha un curso que permite obtener el “Diploma en la aplicación de las TIC en las bibliotecas: apoyando al desarrollo lector” y que va dirigido a fomentar las competencias en TIC del personal de las bibliotecas. Esta cualificación intenta asegurar que las competencias de que disponen los bibliotecarios para el “desarrollo de la lectura” son las apropiadas para ayudar a las personas a aprovechar las nuevas oportunidades de lectura que en la actualidad ofrecen los recientes avances tecnológicos.

Al igual que los programas dirigidos a toda la población, existen también un gran número de programas **dirigidos específicamente a los niños y adolescentes**. Éstos con frecuencia adoptan una metodología interactiva en la que los niños participan en actividades de lectura y, a continuación, debaten, comparan y votan su libro favorito. Este es, por ejemplo, el caso de Letonia (“Jurado Infantil”) y de los Países Bajos (“Desarrollo del gusto y la opinión”). El objetivo de tales programas es fomentar en los niños y adolescentes la capacidad de lectura crítica, mostrar respeto por sus opiniones y elecciones y estimular en ellos el placer de la lectura. En otros países estos programas de participación adoptan el formato de concursos y juegos. El primero es el caso, por ejemplo, de Rumanía, donde en el marco de “Círculos de Literatura”, tienen lugar concursos para fomentar la lectura por placer entre niños y adolescentes. Un ejemplo del segundo tipo de programas, los juegos, lo encontramos en Liechtenstein (Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett). Los niños reciben un carnet y un sello por cada libro que leen. Además, se han diseñado unos juegos de cartas con información sobre la bibliografía de los autores, que se les ofrecen a los niños como premio por haber leído cierto número de libros.

Es frecuente que los programas de promoción de la lectura dirigida a niños y adolescentes utilicen las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Un ejemplo de este enfoque es un programa existente en Estonia denominado “Leer es divertido”, que tiene como fin motivar a los niños a leer en su tiempo libre. Los niños escogen libremente los libros que quieren leer y, después, debaten e intercambian ideas sobre ellos on-line. En Italia existe un programa similar (Laboratori) que ofrece una serie de actividades on-line y talleres para niños y adolescentes dirigidos a promocionar los libros, el uso de las bibliotecas y una cultura de la lectura en torno a libros de ficción y divulgación.

Existe otro grupo de programas basado en el trabajo de voluntarios para el fomento de la lectura en niños y adolescentes. Este es el caso, por ejemplo, del programa francés “Leer y hacer leer”, cuyo objetivo es desarrollar el placer de la lectura a través de la cooperación inter-generacional, esto es, con voluntarios de más de 50 años que pasan parte de su tiempo libre con pequeños grupos de niños en centros de ocio, guarderías, bibliotecas, etc. y leen con y para ellos. Portugal dispone de un programa (“Hora de lectura en los hospitales infantiles”) que consiste en que los voluntarios ofrecen libros y leen para los niños hospitalizados, que están temporalmente fuera de su hogar y de la escuela, de esta forma fomentan en ellos el placer de la lectura y los hábitos lectores en general.

También se llevan a cabo programas para el fomento de la lectura entre niños y adolescentes a través de bibliotecas públicas, en cooperación con los centros educativos. En Dinamarca, por ejemplo, la “Campaña Nacional de lectura para escolares” se propone fomentar el placer de la lectura organizando en las bibliotecas diferentes concursos de lectura en colaboración con los centros educativos. Las clases participantes forman equipos y la clase al completo apoya al equipo en los torneos locales, regionales y nacionales. En el programa checo (“Ya soy un lector – un libro para los escolares de primer curso”), el profesor hace socios de la biblioteca a los alumnos de primero y les apunta a actividades de fomento de la lectura, como encuentros con los autores, exposiciones de libros, debates, representaciones, etc. Los alumnos que participan en estas actividades reciben un libro especialmente escrito para este fin en una ceremonia especial. Otro ejemplo lo encontramos en la comunidad germanófona de Bélgica (Leselotta Karotta). En este programa una muñeca que vive en una biblioteca pública “escribe” una

carta a todos los alumnos de primer curso que están aprendiendo a leer y a escribir, se anima a estos alumnos a responder a la carta y a hacerse amigos de la muñeca mediante la correspondencia y a final de curso, se les invita a visitarla en la biblioteca para conocer su “hogar” entre los libros.

Como ya se señaló en el análisis de la bibliografía científica, las actividades que realizan los padres con sus hijos son cruciales para el desarrollo lector de éstos, por ello existe un gran número de programas de fomento de la lectura que van dirigidos a toda la familia. Los más destacables son los que regalan libros, como “Bookstart” (en todo el Reino Unido ⁽⁴¹⁾), que proporciona un paquete de libros a cada bebé o niño, y ayuda a los padres a inspirar, estimular y crear en sus hijos el gusto por la lectura y a establecer las bases para la lectura en etapas tempranas y su aprendizaje posterior. Este tipo de programas se puede encontrar también en Bélgica (comunidad germanófona), Dinamarca, Letonia y los Países Bajos. En algunos países, los programas Bookstart se complementan con otras actividades; por ejemplo, en Letonia y en los Países Bajos incluyen visitas de toda la familia a la biblioteca. En el Reino Unido, los programas que regalan libros pretenden inspirar el gusto por la lectura regalando libros y guías de apoyo a todos los niños en etapas clave de su desarrollo. Estos planes tienen una estructura progresiva y son a largo plazo, empezando con “Bookstart” para bebés, niños muy pequeños y preescolares, “Booktime” para niños que acaban de empezar a ir a la escuela y “Letterbox Club” destinado a niños que están en centros de menores.

Existe otro tipo de programas de fomento de la lectura, similares, dirigidos a las familias que se centran en la lectura en voz alta a los niños. Los encontramos, por ejemplo, en la República Checa (“Todos los checos leen a los niños”) y en Polonia (“Toda Polonia lee a los niños”). Ambos programas están basados en la idea de que la lectura en voz alta en una atmósfera familiar es una manera eficaz de apoyar al desarrollo emocional, psicológico e intelectual de los niños, así como de formar el hábito de la lectura que puede consolidarse en su vida adulta. En los dos casos, no sólo se anima a los padres a leer a sus hijos, sino que también hay actores, cantantes, escritores, deportistas, políticos, etc. que acuden a colegios, librerías y hospitales a leer diferentes libros a los niños. El programa polaco, por otro lado, está dentro de una campaña más amplia que complementa las actividades de lectura en el hogar con iniciativas en los medios de comunicación e implica a guarderías, centros escolares, asociaciones locales y bibliotecas.

Otros programas de lectura familiares se centran exclusivamente en entrenar a los padres en estrategias de apoyo a la lectura de sus hijos por medio de cursos de formación. Por ejemplo, en Malta, entre las “Iniciativas para toda la Comunidad” se incluyen reuniones, seminarios y otras actividades de aprendizaje para ayudar a los padres a comprender las necesidades de sus hijos cuando se enfrentan a dificultades con la lectura. En el programa portugués “Leer + nos da salud”, los médicos asesoran a los padres durante las consultas pediátricas sobre la lectura y los libros más apropiados para los niños y les explican lo importante que es la lectura para el desarrollo de sus hijos.

En algunos países europeos entre los principales programas de promoción de la lectura se pueden encontrar iniciativas dirigidas a grupos específicos de la población. Algunos de ellos se centran, por ejemplo, en las necesidades de los niños inmigrantes y en los adultos que aprenden la lengua del país de acogida y a leer con fluidez en dicha lengua, como es el caso de la comunidad germanófona de Bélgica (Multikulturelles Deutschatelier), Chipre (“Fomento de la lectura”) y Finlandia (“Alfabetización lectora para adultos inmigrantes”). Otros programas van dirigidos a las familias de nivel socioeconómico más bajo, por ejemplo, en Francia (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville), en la que estudiantes voluntarios ayudan a familias en desventaja social cuyos hijos tienen dificultades en la escuela para desarrollar el hábito de la lectura, la escritura y el aprendizaje. En un programa similar en Eslovenia (“Leer para conocer y por diversión”), un tutor profesional ayuda a los padres con bajo nivel educativo y a sus hijos en su formación lectora. En Turquía, existe un programa específico que se ocupa de la formación lectora de las niñas con bajo rendimiento escolar y de las mujeres de bajo nivel económico.

(41) En el Reino Unido (Escocia), el programa de regalo de libros ‘Bookstart’ se ha rebautizado como ‘Bookbug’ en 2010

En otros programas, la promoción de la lectura va conectada a actividades populares para poder llegar más fácilmente a los niños y adultos con problemas de alfabetización. Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra) existe una iniciativa, “Jugar para tener éxito”, que pretende contribuir a mejorar el nivel educativo de los alumnos con bajo rendimiento, especialmente en lectura y matemáticas, en clubes y centros deportivos profesionales. También en Escocia, un programa denominado “SPL (Primera Liga Escocesa) Estrellas de la Lectura” pretende utilizar el poder motivador del deporte, en este caso el fútbol profesional, para atraer a las familias que necesitan apoyo en la lectura en un entorno positivo y relajado.

Entre los programas destinados a grupos específicos se encuentran también los que van dirigidos a niños y adultos con dificultades de aprendizaje. Este tipo de programas existen en Finlandia (“Punto de Lectura”) y en Malta (“Lectura y estudiantes con dislexia”). Otros programas tratan de erradicar el analfabetismo organizando actividades de concienciación, prevención y educación, como por ejemplo, “Analfabetismo – Dificultades de Lectura y Escritura” (en Liechtenstein) y “Campaña Nacional de Apoyo a la Educación” (en Turquía).

Conclusiones

Participar en actividades de lectura fuera del entorno de aprendizaje formal es crucial para el desarrollo de buenos lectores. Una parte considerable de las actividades de aprendizaje de la lectura y de leer para aprender tienen lugar fuera del contexto formal de la enseñanza. Por lo tanto, a la hora de mejorar los niveles de alfabetización lectora en Europa, no solo es importante ocuparse de la enseñanza de la lectura en los centros escolares, sino también apoyar la cultura de la lectura en general.

Los países europeos realizan un gran esfuerzo en el fomento de la lectura. Se han puesto en marcha un gran número de programas que intentan promover la lectura, tanto con iniciativas de abajo a arriba como con acciones apoyadas por el Estado. En muchos países se han creado organismos de carácter nacional para coordinar y financiar las acciones que se llevan a cabo en este ámbito. En una serie de países se han adoptado estrategias específicas para la promoción de la lectura; en otros, en cambio, el fomento de la lectura a menudo forma parte de una estrategia de carácter más amplio dirigida al desarrollo de la cultura, la lengua o las competencias.

El desarrollo de la alfabetización lectora empieza en el hogar, con la familia. Realizar actividades de lectura en familia es fundamental para el desarrollo de las destrezas lectoras tempranas. Los estudios internacionales indican que los niños cuyos padres leen libros con ellos, les cuentan cuentos, les enseñan el alfabeto o juegan a juegos de palabras, tienen mejor nivel de lectura que aquellos niños con los que nadie realiza ese tipo de actividades en casa. Por este motivo, muchos de los programas de alfabetización de los países europeos ofrecen orientación y formación a los padres, la mayoría de ellos subrayando la importancia de leer en alto a los niños. Los resultados de las investigaciones muestran, sin embargo, que leer en alto a los niños no es suficiente; los programas de lectura en familia deben también formar a los padres en la forma de enseñar las destrezas lectoras a sus hijos y animarles a escuchar a sus hijos leer en voz alta.

Tener acceso a los libros desde una edad temprana y contar con material de lectura variado en las escuelas también es importante para conseguir buenos lectores. Tanto los niños como los adolescentes deberían tener un amplia selección de material de lectura adecuado en sus propios hogares. Por ello, algunos de los principales programas de alfabetización familiar comienzan con la donación de paquetes de libros a los recién nacidos. Pero también los adolescentes necesitan variedad en las opciones de lectura, tanto en la escuela como en casa. Esto es especialmente importante para los chicos adolescentes, a menudo menos interesados por la lectura que las chicas y con niveles de lectura más bajos, sin embargo, en Europa existen muy pocos programas de promoción de la lectura centrados específicamente en los chicos. Entre los esfuerzos más comunes por incrementar la variedad de oportunidades de lectura se puede señalar la inversión en bibliotecas escolares y públicas, tanto para la modernización de las infraestructuras como para aumentar la variedad del material y el tipo de servicios que se ofrecen.

Las personas que disfrutan con la lectura normalmente leen más a menudo, aumentando así su competencia lectora, lo que a su vez les permite obtener mayor placer de la lectura. El hecho de que la lectura tenga intrínsecamente este poder de autoreforzo puede ser una herramienta poderosa para la inclusión social. El fomento de la lectura como actividad de disfrute llena de significado es, por lo tanto, un objetivo primordial en la mayoría de las estrategias y programas de carácter nacional.

Muchas iniciativas de fomento de la lectura adoptan el formato de actividades literarias que puedan atraer a personas que ya tienen interés por la lectura. Acontecimientos como las ferias de libros, votar por el libro favorito, encuentros con los autores, lecturas públicas y debates en clubes de lectura cubren sobre todo las necesidades de las personas que ya son lectoras. Sin embargo, las conclusiones de los estudios indican que aproximadamente la cuarta parte de los alumnos de cuarto curso nunca han leído una novela o un cuento. Es evidente que estos sectores de la población, que tienen unos niveles en lectura muy bajos y probablemente no participan en los programas de lectura existentes, requieren programas dirigidos especialmente a ellos. Aunque esto ya existe en algunos países, es necesario que este tipo de programas se generalicen para extender los beneficios de la lectura y, en último término, de las oportunidades educativas y de empleo a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

CONCLUSIONES GENERALES

La competencia lectora es de capital importancia en una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Sin embargo, los estudios internacionales indican claramente que en muchos países es necesario mejorar el nivel de lectura del alumnado. Enseñar a leer y encontrar formas de ayudar a los alumnos a mejorar sus destrezas lectoras son, en cualquier caso, tareas difíciles. Los responsables de la educación y los profesores de lectura tienen un papel importante en la mejora del nivel de lectura de los jóvenes europeos pero, para que sus esfuerzos sean más eficaces, es importante que éstos formen parte de planes estratégicos de carácter más global.

Las dificultades en lectura pueden tener su origen en muy diversos factores que pueden surgir tanto dentro como fuera del sistema educativo. Según los estudios internacionales, el origen familiar (en términos de estatus socio-económico), el nivel educativo de los padres y tener que aprender la lengua de enseñanza como segunda lengua, tienen un efecto significativo en el nivel de rendimiento de los alumnos. La dimensión de género es también un factor importante a la hora de explicar las diferencias de rendimiento; de hecho, las niñas obtienen sistemáticamente mejores resultados que los niños. Hay también otros factores que afectan a la adquisición de las destrezas lectoras, que tienen que ver con las características estructurales de los sistemas educativos. Las diferencias entre las puntuaciones de los países en PISA 2000 y 2009 pueden deberse a cambios en los sistemas educativos, como por ejemplo el retraso de la edad en que se distribuye a los alumnos en los diferentes itinerarios educativos, el incremento del número de pruebas nacionales que deben realizar o el aumento de la diferencia socio-económica entre centros escolares.

Todos estos aspectos generales deben tenerse en cuenta a la hora de hacer recomendaciones claras sobre cuáles son los métodos más eficaces para mejorar las competencias lectoras. Normalmente son una combinación de factores, que pueden ser específicos de un sistema o tradición educativa, los que interactúan para producir dicha mejora. Sin embargo, este estudio ha demostrado que es posible obtener información valiosa de las conclusiones de las investigaciones y estudios internacionales y que se pueden identificar los principios generales por los que debe regirse la enseñanza de las destrezas lectoras para ser eficaz y que, si se ponen en práctica, pueden contribuir de manera importante a mejorar el rendimiento en esta área. Las conclusiones que se van a exponer a continuación señalan cuáles son los temas claves en torno a los que debería continuar el debate e indican sobre qué aspectos es necesario seguir investigando y desarrollando nuevas políticas para elevar el rendimiento en lectura y para mejorar la motivación con el fin de que los niños y los jóvenes europeos lean más.

Mejora de la enseñanza de la lectura e interés por la lectura

La investigación académica sobre la enseñanza de la lectura es en estos momentos de muy alto nivel y pone de manifiesto qué enfoques generales y qué métodos de enseñanza específicos sirven para proporcionar una enseñanza de la lectura de elevada calidad. Con algunas reservas, se puede decir que los currículos (documentos estratégicos) establecidos a nivel estatal en los países europeos reflejan este cuerpo de conocimiento relativamente bien, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos como de implicación en la lectura. Esta afirmación, sin embargo, es limitada en cierto sentido, ya que la enseñanza de la lectura no en todos los países se enmarca en el currículo nacional en la misma medida, sino que esto depende del nivel de autonomía con que tradicionalmente cuentan los profesores y del contexto educativo general. No obstante, el que en los documentos estratégicos no aparezcan directrices detalladas sobre un área específica, no implica que determinada práctica no se lleve a cabo de hecho en las aulas. A menudo los profesores trasladan los objetivos generales a sus estrategias de enseñanza en el aula utilizando diferentes materiales tales como modelos de programaciones, esquemas de trabajo o libros de texto. Sin embargo, antes de abordar temas de con-

tenido, merece la pena reflexionar sobre el nivel de detalle y claridad de los currículos nacionales, ya que esto puede también influir en alguna medida sobre la calidad de la enseñanza.

El hecho de que existan unas directrices curriculares muy rígidas respecto a lo que se supone que los alumnos deben saber en determinadas etapas puede dificultar la labor de los docentes a la hora de ofrecer la enseñanza más ajustada a las necesidades de sus alumnos. Por otra parte, si los objetivos generales que se definen para el final de una etapa son muy generales, pueden no servir para dirigir la enseñanza hacia las competencias comunes que todos los alumnos deben alcanzar. Encontrar el equilibrio entre que las directrices sean muy detalladas o muy generales es una preocupación constante en la política educativa, a la que no se puede dar una respuesta absoluta o definitiva. Se han observado cambios en las políticas en ambas direcciones. Por ejemplo, Polonia ha reducido recientemente sus directrices curriculares para dar a los docentes mayor autonomía. Por el contrario, Dinamarca, los Países Bajos y Suecia acaban de introducir objetivos más detallados en relación con las competencias básicas, incluida la lectura, en su normativa general.

Aspectos cognitivos en la enseñanza de la lectura

Todos los currículos incluyen directrices para los profesores de educación infantil en las que se les exige o recomienda que comiencen a trabajar las destrezas lectoras iniciales que constituyen las bases para el aprendizaje de la lectura en la educación primaria. La mayoría de los currículos de infantil y primaria subrayan las diferentes competencias que contribuyen a una decodificación fluida de los textos escritos.

En sus documentos estratégicos para las etapas de primaria y secundaria inferior, todos los países han fijado objetivos relacionados con la comprensión lectora, que es una parte esencial de la enseñanza de la lectura. La gran mayoría de los currículos de estas etapas hacen referencia a procesos o estrategias dirigidos a mejorar la comprensión de los alumnos. Sin embargo, aunque las investigaciones respaldan la utilización de estrategias variadas, sólo una tercera parte de los países incluye cinco o seis estrategias clave para elevar el nivel de comprensión lectora en sus documentos estratégicos de primaria. Además, dos de las habilidades de comprensión lectora de nivel más elevado, la capacidad de los alumnos de autocorregir sus errores y para reflexionar sobre sus propias prácticas lectoras, se mencionan únicamente en la mitad y en la tercera parte, respectivamente, de los currículos de primaria. En los documentos estratégicos de educación secundaria inferior es aún menos frecuente que en los de primaria encontrar recomendaciones al profesorado instándole a que utilicen una gama amplia de estrategias de comprensión, o referencias a las destrezas de nivel elevado antes mencionadas.

El interés por la lectura

Para llegar a ser un buen lector, a los aspectos cognitivos habría que añadir otro factor importante: el interés por la lectura. La práctica frecuente de la lectura mejora la propia habilidad lectora. A medida que se amplía el rango de experiencias lectoras de un alumno y mejora su comprensión, aumenta su motivación por leer. El hecho de que los alumnos practiquen la lectura en su tiempo libre es un factor que puede explicar las diferencias individuales en el rendimiento. Las conclusiones de los estudios PISA 2000 y 2009 apuntan a que la participación en actividades de lectura tiene el potencial de equilibrar las diferencias de rendimiento entre chicos y chicas o entre alumnos de diferentes orígenes sociales.

Ofrecer material de lectura variado a los alumnos es una forma de estimular la motivación por la lectura, particularmente en aquellos alumnos que ya han superado las primeras etapas y se encuentran en la fase de leer para aprender. La mayoría de los currículos subrayan la importancia de promover el disfrute y el interés de los alumnos y alumnas por la lectura y apoyan el uso de una gama amplia de libros y otros tipos de material escrito para la enseñanza de la misma. La tendencia general es animar

a los profesores a utilizar diferentes tipos de libros de ficción y divulgativos, así como revistas y periódicos, en vez de basarse únicamente en el canon tradicional de textos literarios.

El interés por la lectura debe fomentarse, quizás con más fuerza, fuera de la escuela. Aunque aprender a leer es una de las actividades clave en la educación primaria, hay muchas actividades relacionadas con la lectura que tienen lugar fuera del contexto de la enseñanza formal. La promoción de actividades relacionadas con la lectura en el hogar y la creación de un ambiente en el que se valora la lectura, son factores importantes para crear buenos lectores. En Europa existe un vasto número de programas financiados por los Estados para la promoción de la lectura, bien en la sociedad en general o en sectores particulares de ésta. Sin embargo, muchas de estas iniciativas consisten en actividades de alfabetización lectora que atraen sobre todo a personas que ya están interesadas por la lectura. Los programas dirigidos a grupos con bajos niveles de alfabetización lectora son más bien escasos. Además, no se presta demasiada atención a la lectura multimedia, a pesar de su creciente importancia en la vida de los alumnos. Las iniciativas para elevar la motivación y el interés por la lectura todavía se centran fundamentalmente en los libros de ficción.

Realizar actividades de lectura en familia es fundamental para desarrollar las destrezas lectoras iniciales. Muchos de los programas de alfabetización familiar de los países europeos ofrecen asesoramiento y formación a los padres y la mayoría de ellos enfatizan la importancia de leer en voz alta a los niños. Las conclusiones de las investigaciones destacan, sin embargo, que la lectura en voz alta no es suficiente, sino que los programas de alfabetización familiar deben también ayudar a los padres a enseñar a sus hijos habilidades lectoras específicas y animarles a escuchar a sus hijos leer en voz alta.

Abordar los problemas que experimentan los alumnos con dificultades en lectura

El tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectura es una preocupación general en el ámbito educativo en toda Europa. Los últimos informes internacionales señalan que existe un elevado porcentaje general de alumnos de cuarto curso (PIRLS 2006) y de estudiantes de 15 años (PISA 2009) con bajo rendimiento en lectura, aunque el problema es más importante en unos países que en otros. En este contexto, los Estados miembros de la UE han establecido como punto de referencia reducir la proporción de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura a menos de 15% antes del año 2020 ⁽¹⁾.

Una enseñanza de la lectura de calidad reporta beneficios a todos los alumnos, incluidos los que tienen dificultades en este ámbito. Sin embargo, es fundamental abordar las dificultades que experimentan los alumnos en las diferentes etapas del aprendizaje de la lectura utilizando métodos didácticos y de evaluación apropiados, intervenciones específicas y programas dirigidos a cada caso concreto.

Cuando los alumnos se enfrentan a dificultades lectoras y a un bajo rendimiento, existe una serie de factores relacionados con el origen familiar que pueden contribuir al problema. Una enseñanza de calidad, que adopte una perspectiva investigadora, puede ayudar a mitigar estas dificultades. Sin embargo, según los datos de PIRLS 2006, todavía está muy generalizada la opinión de que los alumnos pueden superar sus dificultades lectoras con su proceso natural de maduración, lo cual lleva a utilizar la estrategia del “esperar y ver”. Esta situación es particularmente evidente en Bélgica (comunidad francófona), Italia, Letonia, Luxemburgo y Austria y sugiere la necesidad de renovar los esfuerzos para que la formación inicial y continua del profesorado fomente métodos de enseñanza más proactivos para apoyar a los alumnos con dificultades lectoras.

Las intervenciones intensivas y bien enfocadas a los problemas, ya sean individuales o en pequeño grupo, pueden ayudar a superar los diferentes tipos de dificultades que se pueden presentar en el dominio de las destrezas lectoras básicas y, por tanto, a mejorar la comprensión lectora. Llevar a cabo estas intervenciones suele requerir la presencia de personal de apoyo dentro del aula. Sin embargo, el que los profesores puedan contar con el apoyo de profesionales para ayudarles a trabajar

(1) Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). OJ C 119, 28.5.2009.

con los lectores con dificultades plantea algunos problemas, como por ejemplo la disponibilidad y el grado de especialización en enseñanza de la lectura de dichos profesionales. Según los resultados de PIRLS 2006, aproximadamente el 44% de los alumnos de la UE tenían la posibilidad de contar con un profesional de apoyo para trabajar en el aula junto con el profesor. No obstante, hay que tener en cuenta que en este porcentaje se incluyen los ayudantes de los profesores y otros adultos que, a menudo, carecen de formación específica en dificultades lectoras. El 75% de los alumnos de cuarto curso no contaban con especialistas en lectura para trabajar en el aula. Solo hay ocho países europeos cuyas políticas disponen que exista personal especializado en enseñanza de la lectura para ayudar a los alumnos con dificultades, bien sea en la clase o en el centro. En el resto de los países son otro tipo de profesionales, como logopedas o psicopedagogos, los que proporcionan este apoyo a los docentes, algunas veces dentro del aula, pero normalmente fuera de ella, o incluso del propio centro escolar.

La efectividad del apoyo por parte de profesionales puede también verse comprometida cuando los trámites necesarios para organizarlo son largos y complejos. El tiempo que transcurre desde que se identifica que un alumno tiene dificultades lectoras hasta que se cuenta con las medidas de apoyo necesarias, en ocasiones es considerable, a pesar de que se sabe que el hecho de que la intervención sea temprana y se haga efectiva a tiempo es crucial para atajar estas dificultades, ya que inciden en el aprendizaje de la mayoría de las asignaturas, no sólo de la de lengua.

La evaluación formativa llevada a cabo por los propios profesores es un aspecto fundamental de la enseñanza de la lectura. Se trata de una herramienta muy eficaz para ayudar a determinar en qué se debe centrar el apoyo, así como para tratar las dificultades lectoras. Sin embargo, los últimos resultados del estudio PIRLS suscitan preocupación en lo que respecta a las competencias con que cuentan los profesores para diagnosticar a los alumnos, ya que señalan que éstos tienden a infravalorar ligeramente el número de alumnos que necesita apoyo extra si se compara con el número de lectores con problemas que detectó la escala de rendimiento de PIRLS.

Estas conclusiones llaman a que se hagan mayores esfuerzos por proporcionar a los docentes los conocimientos específicos y las herramientas necesarias para evaluar el proceso de adquisición de la lectura por parte de los alumnos. A este respecto, puede ser de utilidad que en los currículos nacionales se incluyan las escalas de rendimiento en lectura, que actualmente solo aparecen en un escaso número de países. Esta herramienta de evaluación podría ser por sí misma, siempre que fuera compartida por todos, una gran ayuda para los profesores de lectura puesto que permite mejorar la coherencia entre unos cursos y los siguientes y entre los distintos centros en lo que respecta a la definición de los objetivos clave de lectura y, en algunos casos, consignar en qué momento deben alcanzarlos los alumnos. Lo que es más, entre las iniciativas de éxito que proponen los diferentes países para ayudar a los alumnos con dificultades en lectura está la utilización de métodos y materiales diferentes diseñados para identificar las dificultades individuales y para medir su progreso. Estas iniciativas también podrían ser de gran utilidad en el resto de los países, si se pudiera acceder a ellas con facilidad y se utilizaran de forma sistemática.

Un ambiente de aprendizaje estimulante para los profesores interesados por la investigación

Un aspecto clave de la enseñanza de la lectura es el interés del docente por adoptar una actitud profesional orientada a la investigación y el análisis de las dificultades lectoras. Los docentes necesitan recibir una formación inicial apropiada que les proporcione una base sólida sobre metodología e investigación educativa. En concreto, relacionar el desarrollo de los conocimientos teóricos con la experiencia en el aula parece ser muy eficaz para abandonar creencias anteriores incompatibles con una enseñanza de la lectura eficiente, como por ejemplo atribuir las dificultades lectoras únicamente al ambiente familiar. Los datos de PIRLS confirman que prestar una atención especial a áreas que resultan esenciales para la enseñanza de la lectura durante la formación inicial del profesorado, co-

relaciona positivamente con las buenas prácticas. En la mayoría de los países europeos, la formación del profesorado se enmarca en las directrices nacionales referentes a la preparación de los futuros docentes para enseñar la lectura. Aquellos países donde no existen directrices en esta materia también indican que las instituciones que preparan a los docentes incluyen módulos o programas relacionados con la enseñanza de la lectura. Teniendo en cuenta la importancia de la formación inicial de los profesores especialistas en lectura, se deben supervisar con sumo cuidado las prácticas o políticas existentes, como por ejemplo emplear a docentes sin una titulación formal, diseñar itinerarios formativos alternativos orientados al empleo o no exigir una formación práctica.

La formación permanente también juega un papel fundamental en ayudar a que los profesores adopten en su práctica docente una actitud investigadora y de reflexión. Según las conclusiones de las investigaciones académicas, el tipo de formación permanente que con más probabilidad propicia cambios duraderos y positivos en los docentes es el que se plantea objetivos a largo plazo y les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica. Además, apuesta por los beneficios que reporta dar a los profesores la posibilidad de compartir sus conocimientos con otros compañeros, ya que esto les puede llevar a adoptar colectivamente un enfoque metodológico dirigido a mejorar la enseñanza de la lectura. Sin embargo, según los datos de TALIS, el tipo de formación permanente para los profesores de asignaturas relacionadas con la lectura son los talleres o conferencias de excepcional calidad y de corta duración. No obstante, en la UE son una minoría los profesores que afirman que están participando en actividades orientadas a la investigación y a compartir conocimientos y aprender de los compañeros.

Identificar la mejor manera de promover una formación permanente más efectiva en el área de la enseñanza de la lectura constituye un desafío para el futuro. Este estudio ha desvelado prácticas que se dan en algunos países y que sería útil tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre este reto. Por ejemplo, promover la formación permanente vinculándola al progreso profesional y a mejoras salariales; incluir las actividades de formación permanente en las estrategias nacionales dirigidas a mejorar la enseñanza de las competencias lectoras y crear organismos nacionales de coordinación para apoyar dichas estrategias; ofrecer a los profesores oportunidades para que realicen cursos de posgrado que les cualifiquen como especialistas en lectura; animarles a llevar a cabo proyectos de investigación-acción a pequeña escala que potencialmente tengan muchas probabilidades de mejorar su práctica docente; y, finalmente, existen también ejemplos de buenas prácticas relacionados con la constitución de redes de profesores y de centros con el fin de compartir conocimientos y destrezas de enseñanza eficaces así como de intercambiar información sobre las actividades que se utilizan en los centros con mejores resultados.

Los lectores adolescentes

Un aspecto que surge de este estudio y que es clave para posteriores investigaciones es el del modo en que deben enseñarse las destrezas lectoras más avanzadas a los adolescentes. En la educación secundaria inferior en particular, el vocabulario técnico y especializado varía según las asignaturas, así como las estructuras lingüísticas esenciales para su comprensión. Según las directrices curriculares de la mayoría de los países, en secundaria inferior los profesores de todas las asignaturas son responsables de la mejora de las competencias lectoras de sus alumnos. Sin embargo, no está claro que haya una fundamentación suficiente para apoyar este principio. Por ejemplo, la enseñanza transversal de la lectura recomienda que todos los futuros profesores, sin importar su especialidad, reciban formación sobre cómo enseñar y mejorar el rendimiento en lectura de los alumnos. No obstante, en estos momentos, sólo en Francia, Suecia y el Reino Unido se dan recomendaciones sobre la enseñanza de la lectura a las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado que son aplicables a los docentes de todas las asignaturas.

Son necesarias más investigaciones para comprender mejor de qué modo el uso cotidiano de las TIC puede ejercer una influencia positiva sobre la competencia lectora de los niños y adolescentes. Dada

la creciente popularidad de la lectura online entre los adolescentes, incluir los medios electrónicos en el currículo de lectura podría jugar un papel importante a la hora de fomentar su interés por la lectura; de hecho, la mayoría de los currículos mencionan el uso de textos digitales para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, aunque la integración de las competencias digitales en la enseñanza de la lectura y de otras asignaturas está bien consolidada en los currículos nacionales, es necesario incluir nuevas medidas en la formación de los docentes si se quiere que esto se lleve a la práctica de una manera efectiva. Por ejemplo, las directrices centrales referentes a la formación inicial del profesorado a menudo tratan el tema de los conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de las TIC sin referirse a las destrezas específicas de las distintas asignaturas. Dado su efecto potencial sobre la motivación hacia la lectura y, a su vez, sobre la mejora de las habilidades lectoras de los jóvenes, las administraciones educativas responsables deberían tomar las medidas oportunas para asegurarse de que los profesores tienen el conocimiento y las destrezas suficientes para integrar las tecnologías de la información en sus clases de lectura.

*

* *

El análisis sobre las principales cuestiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y, en particular, sobre las políticas nacionales dirigidas a mejorar el rendimiento en lectura y a fomentar la lectura en la sociedad, permite identificar varios aspectos importantes en los que los responsables educativos podrían intervenir. Entre ellos se pueden destacar los siguientes: mejorar los conocimientos y competencias de los profesores que enseñan lectura, proporcionándoles el apoyo suficiente para identificar y abordar las dificultades lectoras; asegurarse de que los profesores de todas las asignaturas, no sólo los que enseñan la lengua de enseñanza, tienen la suficiente base teórica y práctica sobre la enseñanza de la lectura; y promover la lectura fuera de la escuela, en un entorno más amplio, para fomentar el interés del alumnado, especialmente los varones, por ella.

Algunos países ya están abordando estos temas, bien porque tienen un sistema educativo que se desenvuelve dentro de una cultura preocupada por promover la equidad en los resultados educativos y/o bien porque han tomado medidas específicamente dirigidas a elevar los estándares en lectura. Sin embargo, este estudio ha mostrado que en la alfabetización lectora influyen un conjunto de factores interrelacionados y que, para conseguir elevar los niveles de lectura de los niños y jóvenes europeos, debería existir un enfoque combinados que integrara todos los aspectos clave señalados en este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. and Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, pp. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. and Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research (Vol. III)*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. (Servicio de reproducción de documentos ERIC No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. and Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. and Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), pp. 621-635.
- Baker, D. and LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. and Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), pp. 239-269.
- Baker, L. and Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. and Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, pp. 69-82.
- Ball, E.W. and Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 49-66.
- Bast, J. and Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. and Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), pp. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.
- Baye, A. et al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Disponible en: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check= [Accessed 16 December 2010].
- Beck, I., McKeown, M. and Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. and Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), pp. 389-413.
- Biancarosa, C. and Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay and M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychology of school learning]. Brussels: De Boeck Université, pp. 229-256.
- Biemiller, A. and Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 498-520.
- Black, P. and William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P.J. et al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), pp. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), pp. 67-84.
- Breen, R. and Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition. London: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. and Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), pp. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. and Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance? Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Diego, CA. (Servicio de reproducción de documentos ERIC No. ED 420 844).
- Clark, C. and Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. and Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Disponible en: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Accessed 28 October 2009].
- Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J. and Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 47-56.
- Council of the European Union, 2008. *Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008*. [pdf] Disponible

- en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf
[Accessed 28 September 2010].
- Cowen, J.E., 2003. A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-45.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), pp. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., 1998. Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), pp. 7-17.
- Instituto Danés de Evaluación, 2009. Særlige ressourcepersoner i folkeskolen [Personas con recursos especiales en la educación primaria y secundaria inferior].
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J., eds., 2005. Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Consultado el 9 de octubre de 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud—modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
- DCSF (Departamento de Infancia, Centros Educativos y Familias (UK)), 2009. The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach. [Online] Disponible en: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Accessed 25 November 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. and Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), pp. 318-33.
- de Jong, M.T. and Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, pp. 147-64.
- de Jong, P. and van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), pp. 113-120.
- Departamento de Educación y Competencias (IE), 2009. Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools. [pdf] Disponible en: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Consultado el 13 de diciembre de 2010].
- Desforges, C. and Abouchar, A., 2003. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.

- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. and Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), pp. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. Cifras clave de la Educación en Europa 2009. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. Educación y Atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Bruselas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas. Bruselas: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. and Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), pp. 393-447.
- Ehri, L., et al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, pp. 250-287.
- Elley, W.B., ed., 1992. How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy. Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. and Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 349-368.
- European Commission, 2008a. Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, Bruselas, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- European Commission, 2008b. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE, Libro Verde, Bruselas, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruselas: Comisión Europea.
- European Commission, 2008c. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008, Documento de trabajo de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- European Commission, 2008d. Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas, Documento de trabajo de la Comisión que acompaña a la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, el Consejo, el Comité económico y social europeo y el Comité de las Regiones, Bruselas, COM(2008) 425. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice, 2008. Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa. Bruselas: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., et al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, pp. 63-71.
- Foorman, B.R., et al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-264.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, pp. 15-21.
- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und –Förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.

- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), pp. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. and Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris and G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), pp. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. Teaching: the Reflective Profession. [pdf] Disponible en: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2010].
- GTCS (Consejo General de la Enseñanza de Escocia (UK)), 2006. Standard for Formación inicial de los profesores. [Online] Disponible en: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Consultado el 10 de mayo de 2010].
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. et al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 306-32.
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research (Vol. III)*. New York: Erlbaum, pp. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, A.I. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. and Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, pp. 343-366.
- Guthrie, J.T. et al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LTD.
- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. and Goodall, J., 2007. Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter? Research Report DCSF RW004. London: DCSF.

- Harris, T.L. and Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, pp. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy*. [Online] Disponible en: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. and Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? = PISA according to PISA: does PISA keep what it promises?* Wien: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, pp. 278-282.
- IFLA/UNESCO (Federación internacional de Asociaciones e Instituciones del Libro/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development*. Munich: Saur.
- IRA (Asociación Internacioanl de la Lectura), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. and Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), pp. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. and Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), pp. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis*. 2nd ed. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. and Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), pp. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. and Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, pp.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. and Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. and Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), pp. 548-64.
- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, pp. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. and Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, pp.239-263.

- Lie, S. and Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), pp. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Universidad de Jyväskylä, Centro de Estudios Lingüísticos Aplicados.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2003. PIRLS 2001 Technical Report. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2007. PIRLS 2006 Technical Report. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., 2003. Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. and Pickering, D., 2005. Building academic vocabulary: Teacher's manual. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van and Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, pp. 178-192.
- McElvany, N., and Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, pp. 418-433.
- Meichenbaum D. and Biemiller, A., 1998. Nurturing independent learners: Helping students take control of their education. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. et al., 2001. Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project. DfEE: London: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts. [Online] Disponible en: www.education.ie [Consultado el 29 de julio de 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministerio de la Educación Nacional/ Instituto de Investigación Educativa (PL)], 2009. OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [Resultados del Estudio sobre Profesorado TALIS 2008 de la OCDE: Polonia en la perspectiva internacional]. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle and V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, pp. 67-102.
- Mullis, I.V.S. et al., 2003. PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2006. PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
- Myrberg, E. and Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), pp.507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, pp. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Informes de los subgrupos (Publicación NIH No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano), 2000. Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Informes de los subgrupos (Publicación NIH No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation. Ponencia presentada en la Reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction. Informes de los subgrupos. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico), 2001. Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD.
- OECD, 2002. Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD, 2003. The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD.
- OECD, 2004. Messages from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD, 2005a. Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris: OECD.
- OECD, 2005b. Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, France: OECD Publications.
- OECD, 2005c. PISA 2003 Technical report. Paris: OECD.
- OECD, 2007. PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators. Paris: OECD.
- OECD, 2009. Top of the class: high performers in science in PISA 2006. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. PISA 2006 Technical report. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Paris: OECD.
- OECD, 2010a. TALIS 2008 technical report. Paris: OECD.
- OECD, 2010b. The impact of the 1999 education reform in Poland. OECD Education Working Paper No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OECD, 2010c. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). Paris: OECD.
- OECD, 2010d. PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III). Paris: OECD.
- OECD, 2010e. PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Paris: OECD.
- OECD, 2010f. PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V). Paris: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Instituto de Estadística), 2003. Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo]. Jelentés a magyar közoktatásról, 2006

- [Informe de la Educación Pública en Hungría 2006]: Az Oktatás tartalma [El Contenido de la Educación]. Disponible en: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Consultado el 14 de febrero de 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. and Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, pp. 235-54.
- Palincsar, A. and Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. and de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 785-97.
- Phillips, B.M. and Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Estudio financiado por la DG de Educación y Cultura: Programa de Investigación SOCRATES.[pdf] Disponible en: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Consultado el 8 de abril de 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Grupo de Estudio sobre la Lectura), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Disponible en: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Consultado el 5 de mayo de 2010].
- Reinking, D. and Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 395-411.
- Risko, V.J. et al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), pp. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Tesis doctoral] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. and Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), pp. 479-530.
- Rupley, W.H. and Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, pp. 239-60.
- Scammacca, N., et al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.

- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Online] Disponible en: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [consultado el 26 de octubre de 2010].
- Scottish Government, 2010. Improving literacy. [Comunicado de prensa] Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Consultado el 14 de julio de 2010].
- Senechal, M. and LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), pp. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. and Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McGeachnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. Intervention for Dyslexia. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Agencia Nacional Sueca de la Educación (SE)], 2008. Kursplanen - ett rättesnöre? (Syllabuses –guiding tools?). [Online] Disponible en: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [consultado el 18 de abril de 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. and Madden, N.A., 2009. Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Disponible en: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Consultado el 8 de abril de 2011].
- Smith, C.B., 1997. Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. and Griffin, P., eds., 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Spencer, L. and Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), p. 1.
- Spörer, N. and Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. and Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), pp. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. and McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), pp. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Stanovitch, P. and Stanovitch, K., 2003. Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions. Jessup, MD: EdPubs.

- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, pp. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Disponible en: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Consultado el 8 de abril 2011]
- Stoll, L. et al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp. 99-103.
- Strommen, L. and Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, pp. 188-200.
- Sylva, K. and Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), pp. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), pp. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
- TDA (Agencia de Formación y Desarrollo para los Centros Educativos (UK)). 2007, revisado 2008. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. [Online] Disponible en: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Consultado el 10 de mayo de 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. and Hall, J. 2006. A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. et al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, pp. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), pp. 55-64.
- Ústav pro informace ve vzdělávání [Instituto de Información sobre Educación]. Rychlá šetření 3/2007 [Informes rápidos 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Programas marco de la educación y programas educativos de seguimiento de los centros]. [Online] Disponible en: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Consultado el 30 denoviembre de 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. and van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), pp. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministerio de Educación y Formación de Flandes (BE)], 2008. Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies. [pdf] Brussels: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [consultado el 18 de abril de 2011].
- Wayne, A.J. and Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [Online] Disponible en: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Consultado el 6 de abril de 2011].

- Wenglinsky, H., 2000. How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality. Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), pp. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
- Ziegler, J. and Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.

GLOSARIO

Códigos de los países

EU-27	Unión Europea
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca
BG	Bulgaria
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemania
EE	Estonia
IE	Irlanda
EL	Grecia
ES	España
FR	Francia
IT	Italia
CY	Chipre
LV	Letonia
LT	Lituania
LU	Luxemburgo
HU	Hungría
MT	Malta
NL	Países Bajos

AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portugal
RO	Rumanía
SI	Eslovenia
SK	Eslovaquia
FI	Finlandia
SE	Suecia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	Gales
UK-NIR	Irlanda del Norte
UK-SCT	Escocia
Países AELC/AEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Área Económica Europea
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Noruega
País candidato	
TR	Turquía

Código estadístico

: Datos no disponibles

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La clasificación internacional normalizada de la educación (CINE 1997) es un instrumento idóneo para la recogida de datos estadísticos sobre la educación a nivel internacional. Cubre dos variables de clasificación cruzada: niveles educativos y áreas de estudio, junto con las dimensiones complementarias de orientación general/profesional/pre-profesional y la transición desde la educación al mercado laboral. La versión actual, CINE 97, distingue siete niveles educativos:

Niveles CINE 97

Dependiendo del nivel y del tipo de enseñanza de que se trate, resulta necesario definir una jerarquía entre criterios principales y subsidiarios (titulación requerida para la admisión, requisitos mínimos de acceso, edad mínima, titulación del personal, etc.).

CINE 0: Educación infantil

La educación infantil se define como la primera etapa educativa organizada. Se da en una escuela o centro educativo y que está dirigida a niños de entre 3 y 6 años.

CINE 1: Educación primaria

Comienza entre los 4 y los 7 años. Es obligatoria y suele durar entre 5 y 6 años.

CINE 2: Educación secundaria inferior

Completa la educación básica que comenzó en primaria, aunque la enseñanza se organiza más por asignaturas. Normalmente el fin de esta etapa corresponde con el final de la enseñanza obligatoria.

CINE 3: Educación secundaria superior

Esta etapa comienza, generalmente, al finalizar la educación obligatoria. La edad de acceso suelen ser los 15 o 16 años. Para acceder a ella normalmente se exige una titulación previa (la del final de la educación secundaria), junto con otros requisitos de admisión. La enseñanza está más orientada hacia las asignaturas que en el CINE 2. Su duración varía de dos a cinco años.

CINE 4: Educación post secundaria no universitaria

Los programas de este nivel están entre la secundaria superior y la educación universitaria. Sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que ya han obtenido la titulación del CINE 3. Son ejemplos típicos de programas correspondientes a esta etapa los que tienen por finalidad preparar a los estudiantes para el nivel 5 o para acceder directamente al mercado laboral.

CINE 5: Educación superior (primer ciclo)

El acceso a estos programas normalmente exige haber finalizado con éxito el CINE 3 o 4. Esta etapa incluye cursos de nivel terciario tanto de orientación académica (tipo A), que son fundamentalmente teóricos, como de orientación profesional (tipo B), normalmente más cortos que los del tipo A y diseñados para el acceso al mercado laboral.

CINE 6: Educación superior (segundo ciclo)

Este nivel está reservado para los estudios superiores que conducen directamente a una cualificación de investigación avanzada (doctorado).

(1) Conclusiones del Consejo del 12 de Mayo 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). OJ C 119, 28.5.2009.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

El rendimiento en lectura: conclusiones de las evaluaciones internacionales

Gráfico 1:	Puntuación media y desviación típica en lectura de los estudiantes de 15 años, 2009	20
Gráfico 2:	Porcentaje de alumnos de 15 años con bajo rendimiento en lectura, 2009	21
Gráfico 3:	Puntuación media y desviación típica en lectura de los alumnos de cuarto curso, 2006	23
Gráfico 4:	Porcentaje de alumnos de cuarto curso con dificultades en lectura, 2006	25
Gráfico 5:	Riesgo relativo, por género, de tener dificultades en lectura, de los alumnos de cuarto curso, 2006, y de los estudiantes de 15 años, 2009	27
Gráfico 6:	Porcentaje de la varianza total explicado por las diferencias entre centros en la escala de lectura de los estudiantes de 15 años, 2009	28

Capítulo 1: Enfoques pedagógicos de la enseñanza de la lectura

Gráfico 1.1:	Las destrezas lectoras iniciales en los documentos estratégicos de infantil y primaria, 2009/10	55
Gráfico 1.2:	Las destrezas lectoras básicas en los documentos estratégicos de infantil y primaria, 2009/10	56
Gráfico 1.3:	Continuidad en la enseñanza de la fonología a lo largo de la primaria, tal y como se refleja en los documentos estratégicos, 2009/10	58
Gráfico 1.4:	Las estrategias de comprensión lectora en los documentos estratégicos de primaria y secundaria inferior, 2009/10	60
Gráfico 1.5:	El aprendizaje cooperativo basado en textos en los documentos normativos de educación primaria y secundaria inferior, 2009/10	64
Gráfico 1.6:	Porcentaje de alumnos de cuarto curso que necesitan clases de recuperación según sus profesores y porcentaje de alumnos que en realidad las están recibiendo, 2006	67
Gráfico 1.7:	Porcentaje de alumnos de cuarto curso que necesitan clases de recuperación según sus profesores, y porcentaje real de alumnos con dificultades, 2006	74
Gráfico 1.8:	Frecuencia de la disponibilidad de apoyo en lectura para los alumnos de cuarto curso, 2006	71
Gráfico 1.9:	Disponibilidad de una persona de apoyo en el aula para los alumnos de cuarto curso, 2006	72
Gráfico 1.10:	Disponibilidad de profesores especializados en lectura para ayudar a los profesores a abordar las dificultades en lectura de los alumnos de educación primaria, según los documentos oficiales o las prácticas más extendidas, 2009/10	74

Capítulo 2: Conocimientos y destrezas necesarias para la enseñanza de la lectura

Gráfico 2.1:	Porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos profesores recibieron una formación inicial en la que se ponía especial énfasis en la enseñanza de la lectura, 2006	90
Gráfico 2.2:	Porcentaje de profesores que enseñan únicamente lectura, escritura y literatura y que enseñan además otras asignaturas, en el nivel CINE 2, 2008	92
Gráfico 2.3:	Promedio de días de formación permanente a los que asistieron durante los últimos 18 meses los profesores de lectura, escritura y literatura del nivel CINE 2, 2008	93
Gráfico 2.4:	Porcentaje de profesores que enseñan lectura, escritura y literatura en el nivel CINE 2, que participaron en actividades de formación permanente, por tipo, durante los últimos 18 meses, 2008	95
Gráfico 2.5:	Directrices a nivel central para la formación inicial del profesorado (ITE): conocimientos/competencias sobre enseñanza de la lectura para los futuros profesores de lectura de primaria y secundaria inferior, 2009/10	99
Gráfico 2.6:	Normativa sobre el número mínimo de horas de prácticas en centros educativos durante la formación inicial de los profesores de lectura de primaria y secundaria inferior, 2009/10	102
Gráfico 2.7:	Directrices a nivel central sobre la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria inferior en la teoría y práctica de la investigación educativa, 2009/10	104

Capítulo 3: El fomento de la lectura fuera de la escuela

Gráfico 3.1:	Factores del ámbito familiar predictores del rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso, 2006	118
--------------	--	-----

ANEXOS

Apéndice al epígrafe 1.3 / Tabla 1: Porcentaje de alumnos de cuarto curso cuyos profesores, cuando los alumnos que comienzan a experimentar retraso en lectura, deciden: “esperar”, “mandarles deberes extra” y proporcionar “apoyo dentro del aula”, 2006

	Apoyo dentro del aula									
	Esperar	s.e.	Deberes	s.e.	Trabajo individual	s.e.	Ritmo diferente	s.e.	Ayudar a otros alumnos	s.e.
EU-27	32.9	1.19	55.6	1.08	87	0.9	64.6	1.23	59.9	1.31
BE fr	53.3	4.02	37.1	3.87	73.2	3.27	79.6	2.8	53.2	3.46
BE nl	42.9	3.99	44.3	3.81	86.8	2.86	75.9	3.25	75.9	3.73
BG	37.5	4.1	96.5	1.78	97.7	1.37	63.6	4.32	55.1	4.6
DK	32.5	3.64	30.7	3.94	83.5	2.61	44.2	3.92	34.7	4.16
DE	25.3	3.53	62.7	5.11	80.5	3.26	70.8	3.07	69	3.9
ES	25.4	3.74	79.4	3.21	87	2.84	65.4	3.64	36.6	3.88
FR	41.4	3.6	23.4	3.07	82.3	2.87	78	3.15	58.5	3.5
IT	47.9	3.85	72	3.56	91.8	2.19	75.6	3.14	82.9	3.15
LV	90.5	1.92	80.1	3.2	82.9	2.95	75.9	3.35	56.6	3.22
LT	48.8	3.54	75.1	2.95	97.6	1.04	76.1	3.21	54.7	3.63
LU	43	0.21	48.1	0.19	72.8	0.17	80.4	0.15	46.7	0.18
HU	32.8	4.33	78.9	3.14	98	0.9	74.6	3.35	56.6	4.14
NL	18.3	3.06	55.4	4.37	94.3	1.91	44	4.17	81.7	3.28
AT	44.8	3.73	69.2	2.85	86.3	2.41	77.9	2.66	61.4	3.31
PL	14.3	3.18	54.9	3.83	99.2	0.56	74.5	3.46	47.1	4.33
RO	36.1	3.84	90.3	2.85	95.9	1.88	65.8	3.64	66.9	3.68
SI	11.3	2.13	53.8	3.27	96.6	1.13	72.8	2.93	53.9	3.09
SK	24.3	3.27	28.8	3.34	95.5	1.44	82.2	2.37	53.6	3.85
SE	30.1	3.32	78.5	3.5	90.5	2.54	38	3.67	34.6	3.41
UK (1)	34.2	4.02	38.6	3.97	77.9	3.43	25.1	3.97	53.4	4.59
UK-SCT	17.1	3.65	68.1	4.01	91.5	1.92	10.7	2.7	44.8	4.72
IS	26.4	0.36	77.3	0.31	78.7	0.28	25.6	0.33	16.9	0.32
NO	24.2	3.21	30.8	3.38	96.3	1.16	28.2	3.88	17.6	4.01

Fuente: PIRLS, IEA.

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Los valores con una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) a la media de la UE se indican en negrita. s.e. indica errores estándares.

Nota aclaratoria

La tabla presenta el listado de respuestas de los profesores a la pregunta “¿Qué hace usted normalmente si un alumno comienza a experimentar retraso en lectura?”

- a) espero a ver si su rendimiento mejora con la madurez (columna “esperar”)
- b) paso más tiempo trabajando la lectura individualmente con ese alumno (columna “trabajo individual”)
- c) dispongo que otros alumnos trabajen la lectura con el alumno que tiene dificultades (columna “ayudar a otros estudiantes”)
- g) mando deberes para ayudar al alumno a ponerse al día (columna “deberes”)

La tabla indica el porcentaje de alumnos cuyos profesores respondieron “sí” a la sub-pregunta. Las respuestas no son excluyentes.

La columna ‘ritmo diferente’ se refiere al porcentaje de alumnos cuyos profesores dieron la segunda opción de respuesta a la pregunta “¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor la manera en que usted utiliza los materiales de enseñanza de la lectura para los alumnos con diferentes niveles de lectura?”

- (1) uso los mismos materiales con todos los alumnos porque todos tienen el mismo nivel de lectura
- (2) uso los mismos materiales con alumnos con diferentes niveles de lectura, pero los trabajan a diferentes ritmos
- (3) uso los mismos materiales con todos los alumnos sin tener en cuenta los niveles de lectura y todos trabajan al mismo ritmo
- (4) uso diferentes materiales con los alumnos de los diferentes niveles de lectura

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 1: Correlaciones significativas entre el índice “enseñanza de la lectura” y otras variables, en los países de la UE-27 que participaron en el estudio, 2006

	Preguntas	correlación
Organizar a los alumnos	Crear grupos de capacidades mixtas	0.19
	Realizar enseñanza de la lectura individualizada	0.21
	Los alumnos trabajan de forma autónoma sobre un plan u objetivo que se les asigna	0.17
	Los alumnos trabajan de forma autónoma sobre un objetivo que ellos mismos eligen	0.16
Enseñanza	Enseñar o modelar estrategias de lectura diferentes para los alumnos* (por ejemplo, lectura superficial/exploración, autocontrol)	0.24
	Enseñar a los alumnos estrategias para decodificar sonidos y palabras*	0.25
	Enseñar a los alumnos nuevo vocabulario de forma sistemática	0.18
	Ayudar a los alumnos a comprender nuevo vocabulario en los textos que están leyendo	0.15
	Pedir a los alumnos que respondan en sus cuadernos o en fichas a preguntas de comprensión lectora sobre lo que han leído	0.17
	Pedir a los alumnos que escriban algo sobre o en respuesta a lo que han leído	0.23
	Pedir a los alumnos que respondan a preguntas o resuman oralmente lo que han leído	0.15
	Pedir a los alumnos que hagan un proyecto sobre lo que han leído (por ej. una obra de teatro o un proyecto artístico)*	0.22
	Dar un cuestionario o examen sobre lo que han leído*	0.14
	Pedir a los alumnos que identifiquen las ideas principales de lo que han leído	0.15
	Pedir a los alumnos que comparen lo que han leído con experiencias propias	0.20
	Pedir a los alumnos que comparen lo que han leído con otras cosas que hayan leído*	0.21
	Pedir a los alumnos que predigan lo que va a ocurrir a continuación en el texto que están leyendo*	0.15
	Pedir a los alumnos que hagan generalizaciones y saquen conclusiones basadas en lo que han leído *	0.27
	Pedir a los alumnos que describan el estilo o la estructura del texto que han leído	0.18
	Llevar o enviar a los alumnos a una biblioteca distinta la de su aula	0.15
	Mandar lectura como deberes (en cualquier asignatura)	0.14
Materiales	Usar libros de texto	0.19
	Usar lecturas graduadas (lectores de nivel básico, lectores avanzados) *	0.17
	Usar periódicos y/o revistas infantiles	0.16
	Usar materiales escritos por los propios alumnos	0.17
	Dar a los alumnos historias breves para que lean (p.ej., fábulas, cuentos, historias de acción, ciencia ficción, historias de detectives)	0.20
	Dar a los alumnos poemas para leer	0.22
	Dar a los alumnos obras de teatro para leer	0.14
Evaluación	Evaluar el rendimiento de los alumnos en lectura con preguntas de respuesta múltiple sobre el material leído	0.18
	Evaluar el rendimiento de los alumnos en lectura a través de preguntas orales	0.15
	Evaluar el rendimiento de los alumnos en lectura con reuniones para debatir sobre lo que han estado leyendo o el trabajo que han hecho	0.16
	Usar las evaluaciones para adaptar la enseñanza	0.16
	Usar las evaluaciones para ofrecer datos para el seguimiento del sistema a nivel nacional o local	0.20
	Usar los portafolios (recopilación de ejemplos del trabajo de los alumnos, un registro de lectura, etc.) como parte de la evaluación del progreso de los alumnos en <u>lectura</u>	0.18
	Reunirse o hablar individualmente con los padres del alumno para debatir sobre su progreso en lectura	0.31
	Enviar un boletín informativo a los padres sobre la lectura de sus hijos	0.18
Formación permanente	Formación permanente que trata directamente sobre la lectura o la enseñanza de la lectura (por ejemplo, teorías sobre la lectura, métodos de enseñanza)*	0.26
	Leer libros o revistas sobre la lectura en general*	0.19
	Leer libros o revistas sobre la enseñanza de la lectura *	0.32
	Leer libros infantiles*	0.18

Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006.

* Las correlaciones de los sistemas educativos participantes aparecen en el gráfico 2 de los Anexos.

Nota aclaratoria

Las escalas Likert originales se invirtieron para que los valores crecientes indicasen las respuestas más frecuentes. La escala no se invirtió para las preguntas “asignar lectura como deberes” y “formación permanente”, ya que éstas seguían la dirección correcta. Las comparaciones se basan en pruebas de significación de diferencias al nivel $p < .05$. Esto significa que la probabilidad de hacer afirmaciones falsas es menor del 5%.

Para consultar los errores típicos ver apéndice disponible

en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 2: Correlaciones significativas entre el índice “enseñanza de la lectura” y otras variables, por sistema educativo, 2006

	Formación permanente				Métodos de enseñanza							
	Leer libros/revistas sobre la enseñanza de la lectura	Leer libros/revistas sobre la enseñanza en general	Leer libros infantiles	Formación permanente en lectura	Enseñar estrategias de lectura	Comparar la lectura con otras cosas que hayan leído	Cuestionario o test de lectura	Material de lectura: series	Enseñar estrategias de decodificación	Que hagan un proyecto sobre lo que han leído	Preguntar para hacer predicciones en el texto	Realizar generalizaciones e inferencias
EU	0.32	0.19	0.18	0.26	0.24	0.21	0.14	0.17	0.25	0.22	0.15	0.27
BE fr	0.2	0.18	0.18	0.13	0.17	0.07	0.01	0.09	0.19	0.1	0.13	0.04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0.22	0.09	0.18	0.14	0.2	0.32	0.18	0.07	0.05	0.08	0.25	0.29
BG	0.36	0.21	0.17	0.21	0.21	0.18	0.08	-0.01	0.23	0.14	0.14	0.17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0.06	0.11	0.12	-0.03	0.07	0.04	0.15	0.06	0.11	0.01	0.05	0.07
DE	0.24	0.2	0.14	0.28	0.15	0.21	0.13	0.29	0.17	0.34	0.17	0.16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0.28	0.34	0.15	0.29	0.16	0.07	-0.01	0.16	0.1	0.26	0.17	0.1
FR	0.2	0.13	0.07	0.13	0.15	0.07	0.09	-0.11	0.09	0.04	-0.04	0
IT	0.32	0.11	0.36	0.31	0.17	0.28	0.09	0.14	0.18	0.22	0.24	0.38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0.27	0.28	0.15	0.25	0.23	0.17	0.28	0.2	0.13	0.27	0.13	0.12
LT	0.27	0.21	0.19	0.24	0.14	0.18	0.14	0.25	0.19	0.15	0.24	0.15
LU	0.19	0.17	0.1	0.1	0.15	0.13	0.09	0.15	0.09	0.19	0.09	0.16
HU	0.17	0.18	0.12	0.16	0.03	0.19	0.04	-0.06	0.16	0.04	0	-0.03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0.23	0.23	0.04	0.15	0.01	0.01	0.06	0.21	0.1	0.07	0.09	0.09
AT	0.19	0.16	0.07	0.1	0.13	0.14	0.15	0.21	0.12	0.09	0.17	0.27
PL	0.2	0.19	0.16	0.23	0.17	0.14	0.14	0	0.08	0.18	0.1	0.16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0.31	0.25	0.14	0.12	0.16	0.12	0.15	0.18	0.27	0.23	0.21	0.17
SI	0.33	0.28	0.17	0.18	0.28	0.13	0.2	-0.02	0.23	0.05	0.11	0.11
SK	0.09	0.08	0.02	-0.05	0.07	0.12	0.12	0.09		0.16	0.14	0.04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0.09	-0.06	0.07	-0.01	0.25	0.11	0.18	0.22	0.17	0.04	0.06	0.05
UK-ENG/WLS/NIR	0.23	0	0.25	0.04	0.08	0.11	0.01	-0.08	0	-0.04	0.13	0.17
UK-SCT	0.16	0.18	0.05	0.02	0.23	0.18	0.02	0.08	0.1	0.15	0.16	0.08
IS	0.26	0.11	0.11	0.11	0.09	0.16	-0.19	0.04	0.3	0.03	-0.06	0.09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0.28	0.27	0.14	0.33	0.03	0.18	0.2	0.21	0.07	0.16	0.17	0.12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006						x	Países que no participaron en el estudio					

Nota aclaratoria

Los valores estadísticamente significativos ($p < .05$) se indican en negrita. Sólo se enumeran las variables que tuvieron una correlación significativa con el índice "enseñanza de la lectura" al menos en 10 de los sistemas educativos analizados.

Las escalas Likert originales se invirtieron para que los valores crecientes indicasen las respuestas más frecuentes. La escala no se invirtió para la pregunta sobre "formación permanente" porque ya seguía la dirección correcta.

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Apéndice al epígrafe 2.2 / Tabla 3: Percepción del impacto de la asistencia a actividades de formación permanente, por tipo, entre los docentes que enseñan lectura, escritura y literatura en el nivel CINE 2, por sistema educativo, 2008

	Cursos	Conferencias	Programas de cualificación	Observación	Trabajo en red	Investigación	Entrenamiento		Cursos	Conferencias	Programas de cualificación	Observación	Trabajo en red	Investigación	Entrenamiento
EU								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3.36	3.1	3.58	3.08	3.21	3.43	3.31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2.84	2.76	3.67	2.95	2.89	3.32	2.77
BE nl	2.55	2.35	2.92	2.4	2.58	2.82	2.47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3.02	3	3.18	2.97	3.21	3.17	3.22	AT	2.88	2.61	3.29	2.7	2.76	3.33	2.91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3.15	2.91	3.45	3.03	3.26	3.42	3.09
DK	3.27	3.19	3.81	3.13	3.33	3.46	3.1	PT	3.04	2.88	3.31	2.86	3	3.38	3.34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3.09	2.87	3.31	2.87	3.13	3.31	2.97	SI	2.98	2.94	3.06	2.96	2.72	3.28	2.9
IE	3.04	3.01	3.54	3.11	2.98	3.32	2.99	SK	2.93	2.94	3.15	2.71	2.98	3.09	2.98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2.92	2.88	3.04	3.04	3.04	3.32	3.02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3.19	3.08	3.24	3.26	3.15	3.25	3.18	NO	3	2.9	3.54	2.83	3.03	3.51	2.99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2.75	2.81	3.06	3.38	2.97	3.37	3.11

Fuente: IEA, base de datos PIRLS 2006

x Países que no participaron en el estudio

Nota: Escala de 1 a 4 (impacto nulo, impacto escaso, impacto moderado, gran impacto).

Para consultar los errores típicos ver el apéndice disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Apéndice al epígrafe 1.4 / Iniciativas para abordar las dificultades en lectura: ejemplos de buenas prácticas proporcionadas por expertos de los distintos países, 2009/10

Bélgica – comunidad francófona

Evaluación externa del alumnado no conducente a certificación (*Évaluation externe non certificative*)

Cada tres años se organizan evaluaciones, no conducentes a certificación de las competencias en lectura/escritura, para los alumnos de 2º y 5º curso de primaria y 2º y 5º curso de secundaria. Permite a los docentes analizar el rendimiento de sus alumnos y, posteriormente, utilizar las técnicas didácticas apropiadas para solucionar los problemas detectados en los resultados globales.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

Instrumentos para evaluar las competencias en el ámbito de la lectura (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Se ponen a disposición de los centros escolares instrumentos de evaluación para las diferentes asignaturas. Indican el tipo de tarea que se debe proponer a los alumnos y el nivel que hay que esperar en un momento determinado de sus estudios. Los profesores pueden utilizar estas herramientas tal y como se presentan o inspirarse en ellas para elaborar sus propias evaluaciones dirigidas a medir el progreso de sus alumnos y conocer sus dificultades, con el fin de adaptar su metodología o determinar su nivel de rendimiento.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Bélgica – comunidad germanófona

Proyecto de la Gran Comunidad de Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

En colaboración con el personal de apoyo especializado del Centro para el Apoyo al Aprendizaje y del Centro de Información sobre la Dislexia (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*), los alumnos cuyos profesores han identificado que tienen problemas de aprendizaje, reciben apoyo individual específico. El apoyo se adapta al nivel de desarrollo de cada alumno. Los alumnos reciben apoyo en grupos homogéneos fuera de la clase en horario escolar.

Bélgica – comunidad flamenca

Proyecto IQRA (IQRA-Vlaanderen)

Este proyecto pretende disminuir o prevenir los retrasos en el aprendizaje de los niños alóctonos. Se centra también en que éstos consigan dominar la lengua de enseñanza.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

Digibib (ADibib)

Este proyecto de la ONG 'Die-'s-Lekti-kus' aborda las limitaciones de comunicación escrita en alumnos con una inteligencia normal. Estos alumnos pueden funcionar bien en todos los niveles educativos si reciben apoyo utilizando herramientas compensatorias. Este proyecto va dirigido a ofrecer dichas herramientas a esos alumnos. Se propone dos objetivos fundamentales: desarrollar y perfeccionar las herramientas técnicas y proporcionar libros digitales a través de una biblioteca digital; y, por otra parte, capacitar y proporcionar experiencia a los profesores y cuidadores para que faciliten el uso de las mismas a los docentes y al alumnado.

<http://www.letop.be>

República Checa

DYS- Asociación Centrum de la República Checa (*Dys-Centrum Česká republika*)

Las actividades del centro están enfocadas a problemas de aprendizaje específicos, especialmente a ayudar a niños con dislexia. Colabora tanto con docentes como con otros profesionales de la educación en diferentes partes del país.

<http://www.dyscentrum.org/>

Programa Paso a paso- Empezar juntos (*Začít spolu*)

Este programa introduce métodos de trabajo en educación infantil y primaria que hacen posible la individualización de la enseñanza.

www.sbscr.cz

Leer y escribir para pensar críticamente (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)

En algunos centros, tanto de primaria como de secundaria inferior, se llevan a cabo talleres de animación a la lectura de los alumnos, incluidos los que tienen dificultades con la lectura. Estos talleres los llevan a cabo profesores formados en el programa "Leer y Escribir para pensar críticamente".

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Dinamarca

Lectura electrónica en la escuela (*E-læsning i skolen*)

El proyecto implementa tecnología de lectura y escritura para alumnos disléxicos en primaria y secundaria inferior en el municipio de Holbæk. Pretende garantizar que los alumnos disléxicos sean capaces de asistir al centro en las mismas condiciones que los demás alumnos.

Programa de propuesta de palabras para jóvenes (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)

Apoyo de las nuevas tecnologías que toma la forma de un programa de proposición de palabras para ayudar a alumnos disléxicos a mejorar su ortografía y escritura.

Alemania

Estudio sobre lectura que incluye un test tripwire (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)

El estudio analiza las dificultades individuales en lectura utilizando un test tripwire e intenta mejorar la lectura en el aula promoviendo una "cultura de la lectura".

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>

Empieza a leer- Iniciativa sobre Lectura en Alemania (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)

Su objetivo es reforzar la formación general, avanzada y permanente de las personas encargadas de la promoción de la lectura.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>

LEKOLEMO – Programa para el fomento de la lectura y la motivación lectora (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)

Este programa combina tareas relativas a dos dimensiones de la lectura: "localizar la información" y "reflexionar e interpretar". Pretende fomentar la motivación hacia la lectura.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlanda

Lectura en parejas

Práctica en la que se empareja a un lector poco competente con otro para leer juntos con el propósito de mejorar sus habilidades lectoras.

www.education.gov.ie

Programa Escolar de Certificado Básico (JCSP), iniciativas de lectura incluidas “Déjalo todo y lee”, “Millonario en palabras” y “Escribe un libro”.

Programa para alumnos con riesgo de abandono escolar temprano. Muchos de ellos tienen problemas de lectura y cálculo y, por tanto, se fomenta una metodología de alfabetización lectora que abarca a todo el centro.

<http://jcsp.slss.ie/>

Programa Escolar de Certificado Básico – Iniciativa “Bibliotecas en Prácticas”.

Se conceden becas a un determinado número de centros desfavorecidos para crear o aumentar la biblioteca escolar.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grecia

Evaluación de los alumnos con dificultades de aprendizaje – Creación y normalización de Doce Herramientas de Evaluación (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ‘Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων’ (Πόρποδας 2008)*)

España

Lectoescritura para todos

Esta iniciativa se dirige la promoción y el desarrollo de destrezas lectoras en educación infantil y primaria, en particular entre la población con riesgo de tener dificultades para la comunicación oral.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>

Premios de Investigación e Innovación Educativa

Uno de los objetivos de los premios es la investigación y/o innovación sobre las dificultades en lectura. Como ejemplo, uno de los premios de innovación se ha otorgado a la iniciativa “Lectoescritura para todos”.

<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=conviei>

PROA- Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo

Se proponen mejorar el rendimiento académico de los alumnos a través de medidas de apoyo directo o individual o proporcionando recursos a los centros. Se organizan dos tipos de cursos: 1) Programa de acompañamiento escolar, centrado en mejorar las perspectivas educativas de los alumnos con dificultades (incluidas las de lectura) en el último ciclo de educación primaria y en los primeros cursos de secundaria inferior. 2) Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria, que pretende proporcionar a los centros recursos adicionales que les permitan llevar a cabo una mejora integral de la acción educativa.

<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/cursos-cooperacion/plan-proa.html>

Francia

Programa personalizado para el éxito educativo (*Programme personnalisé de réussite éducative*)

Apoya a aquellos alumnos que corren el riesgo de no alcanzar las competencias necesarias al final de un ciclo. Éstos reciben apoyo personalizado, particularmente en francés, matemáticas y otras lenguas, para conseguir los conocimientos y competencias exigidas.

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

Impulso (*Coups de pouce*)

Programa intensivo de asistencia diaria después del horario escolar para los alumnos que están comenzando a leer (primer curso). Pretende establecer un diálogo entre los padres y el centro escolar, aumentar la confianza de los padres como educadores y fortalecer la confianza de los alumnos en su capacidad para el éxito.

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

Leer y hacer leer (*Lire et faire lire*)

Programa que pretende desarrollar el placer de la lectura a través de la solidaridad intergeneracional, con voluntarios mayores de 50 años que dedican parte de su tiempo libre a leer con pequeños grupos de alumnos en centros culturales, guarderías, bibliotecas, escuelas, etc.

<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Italia

Me importa – Aprender Comunicar Actuar en una Red Educativa (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)

Este proyecto se dedica a los problemas educativos y de integración social de los alumnos con discapacidad. Trata de promover a nivel de los centros, en todos los niveles educativos, acciones sistemáticas y actividades de formación para los docentes y directores de centros, con especial atención a aspectos cruciales de las políticas de integración.

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

Nuevas Tecnologías y Discapacidades (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)

El proyecto prevé siete acciones independientes pero coordinadas dirigidas a integrar la enseñanza de educación especial con los nuevos recursos tecnológicos, para así apoyar el aprendizaje y la inclusión de los alumnos con discapacidad en los centros.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

Inclusión en las Nuevas Tecnologías

A través de este proyecto se financian 110 centros, seleccionados por un comité especial, para comenzar iniciativas integradoras en favor de los alumnos de áreas en riesgo y de los alumnos con discapacidad. Se apoya a cada centro para la adquisición de hardware y software específico.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Chipre

Programa de Alfabetización Funcional (*Programma Alfavitismou*)

Este programa pretende reducir el fracaso escolar y prevenir el abandono escolar y la exclusión social, desarrollando las destrezas básicas de los alumnos, incluidas las destrezas lectoras, el refuerzo de la capacidad de expresión personal, opinión y comunicación de su imagen personal.

Letonia

Páginas web creadas por el Forum de Ideas (*Ideju Forums*)

Se trata de páginas web que proporcionan libros para niños tanto en audio como en su versión escrita, así como, rimas, acertijos, trabalenguas, etc. Estos recursos son gratuitos y muchos centros utilizan estas páginas web para desarrollar la competencia lectora de sus alumnos.

www.pasakas.net; www.skazki.com

Normativa nº 335 (adoptada el 6 de abril 2010) del Gabinete del Ministro: “Normativa sobre el contenido y el procedimiento de las pruebas nacionales de evaluación” (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 ‘Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību’*)

La normativa ofrece medidas de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los alumnos con dificultades en lectura, detectados durante los exámenes nacionales. Además, se obliga a los docentes a encontrar métodos para ayudar a sus alumnos a desarrollar su competencia lectora.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Lituania

Programa Nacional de fomento de la lectura (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Los objetivos del programa son apoyar económicamente diferentes proyectos y sub-proyectos de lectura, desarrollar las competencias profesionales necesarias para la promoción de la lectura, formar especialistas en lectura, apoyar la cooperación inter-sectorial e inter-institucional para desarrollar un sistema de seguimiento de las necesidades, ámbito y destrezas lectoras.

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=

Servicio psicopedagógico del municipio de Utena -PPS (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Especialistas del PPS trabajan diariamente con alumnos con dificultades lectoras.

http://www.ppt.utenal.m.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luxemburgo

No hay datos disponibles

Hungría

Debate continuo sobre el desarrollo de la lectura en cursos financiados por el Ministerio de Recursos Nacionales, Instituto de Investigación Lingüística de la Academia de Ciencias de Hungría (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*).

La Nueva Revista Pedagógica, Educación, Lenguaje Artes Pedagogía, los diferentes periódicos universitarios, periódicos electrónicos y las conferencias locales y regionales están activamente implicados en formar a quienes no están familiarizados con las dificultades lectoras y ofrecen artículos teóricos e investigaciones sobre el desarrollo y recuperación de la lectura.

Oficinas de Orientación Educativa (*Nevelési Tanácsadók*)

Algunas iniciativas y cursos de la Organización de Orientadores Pedagógicos y las Oficinas de Orientación locales y regionales se centran en los trastornos y la necesidad de explorar nuevos tratamientos. Un buen ejemplo es el Grupo de Orientación Pedagógica del distrito de Ferencváros que ofrece información a los padres sobre las causas de dichos trastornos y los tratamientos para su recuperación.

<http://www.fernevtan.hu/szolgaltatasok/fejlesztes.htm>

Instituto Peto, Budapest (*Pető Intézet, Budapest*)

El Instituto Peto de Hungría es una reconocida institución internacional que ayuda a los niños de entre 2 y 17 años con trastornos motores a integrarse en la sociedad. Sus programas integrales ofrecen ayuda para diferentes tipos de discapacidades; entre sus actividades está también la ayuda para el desarrollo de la lectura.

<http://peto.hu/>

Malta

Identificar a niños “de riesgo”, Método Escolar Integral para la alfabetización lectora/Competencias Básicas, Educación Complementaria (de Recuperación).

Se apoya a los docentes para identificar a los alumnos con dificultades a través de listas de control. El propósito es identificar a estos alumnos en una etapa temprana y darles el apoyo específico que necesitan sin tener que esperar a realizar una evaluación formal.

Apoyo al niño en la clase

Los profesores de apoyo ofrecen regularmente apoyo a los alumnos con dificultades tanto dentro como fuera del aula.

Apoyo a los estudiantes con dislexia en el momento de transición

Los docentes proporcionan apoyo a los niños con dislexia en el tránsito de primaria a secundaria, para dar respuesta a la fuerte demanda de los centros de secundaria.

Países Bajos

Plan General de Dislexia

Las actividades de este Plan General pretenden identificar los problemas de lectura y la dislexia y ofrecer asesoramiento a los alumnos con dislexia de todos los centros de primaria, secundaria y educación especial. El objetivo es proporcionar un apoyo rápido y adecuado.

www.masterplandyslexie.nl

Premio Dr. Moomers

El Premio Dr. Moomers se otorga a los colegios que trabajan seriamente y con buenos resultados en mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura y de la lengua, y que estimulan a otros centros a mejorar en los mismos aspectos.

www.mommersprijis.nl

Fundación para la Lectura y la Escritura (*Stichting Lezen en Schrijven*)

La Fundación tiene como objetivo atraer la atención sobre los problemas relacionados con la lectura, estimular el debate sobre estos problemas y contribuir a remediarlos.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Austria

Individualización de la enseñanza (inicial) de la lectura basándose en criterios científicos (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Individualización del proceso de aprendizaje de la lectura utilizando un conjunto de criterios que cada estudiante tiene que alcanzar.

Programa de lectura asistida por ordenador para estudiantes con dificultades (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Programa informático para el diagnóstico y recuperación de los lectores con retraso de educación secundaria. Los profesores que utilizan esta herramienta pueden identificar las causas de los problemas de lectura y ofrecer ayuda personalizada.

<http://www.celeco.de/>

Escuela de Lectura, Tirol (*Schule des Lesens, Tirol*)

Iniciativa del consejo escolar de Tirol para apoyar los cursos de lectura en secundaria para los alumnos con dificultades en lectura y la enseñanza de la lectura en general. La página web ofrece material que se puede descargar y ejercicios online. El equipo de trabajo ofrece cursos de formación permanente para los centros escolares.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Polonia

Concurso de ortografía (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii*)

El concurso pretende mostrar a los adultos los problemas de los alumnos con la lectura y la escritura (p. ej., de ortografía y dislexia), promover nuevos métodos de enseñanza e incitar a los profesores a preparar sus propios proyectos didácticos.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

Día del diagnóstico gratuito de los problemas del habla (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych – DBDL*)

Esta acción pretende ofrecer un acceso rápido al diagnóstico profesional para las personas con problemas en el habla, difundir el conocimiento y la consulta sobre las terapias del habla, y solucionar los problemas relacionados con la comunicación verbal.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugal

Programa Red de Bibliotecas Escolares (*Rede de Bibliotecas Escolares*)

Proporcionar bibliotecas escolares a todos los centros educativos permite realizar trabajo de recuperación y acceder a diferentes tipos de libros y otros equipamientos.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

Plan Nacional de Lectura (*Plano Nacional de Leitura*)

Iniciativas del gobierno para promover los hábitos de lectura y muchas otras iniciativas para promover la lectura en familia en el hogar en colaboración con las escuelas.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

Programa Nacional para la Enseñanza del Portugués (*Programa Nacional do Ensino do Português*)

Su objetivo es mejorar la enseñanza del portugués en los cuatro primeros años de la escolaridad (primer ciclo de *Ensino Básico*), especialmente la comprensión lectora y la comunicación oral y escrita. Se selecciona un docente de cada centro que lo solicita, éste recibe una formación de un año en una universidad. y al año siguiente éste replicará dicha formación para un grupo de profesores de su centro.

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Rumanía

Círculos de literatura (*Cercuri de lectură*)

Actividades dirigidas a aumentar el interés de los alumnos por la lectura por placer, sin importar el contexto en el que tiene lugar (tanto dentro como fuera del centro escolar) en todas las etapas educativas.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

Programa Nacional para el Desarrollo de las competencias lectoras (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Su principal objetivo es promover la lectura en todos los ambientes (tanto fuera como dentro del centro escolar entre todos los alumnos en edad escolar.

<http://www.edu.ro>

Desarrollo de las competencias clave – Una premisa para la inclusión social. Un proyecto FSE. (*Dezvoltarea competențelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

El proyecto tiene como objetivo mejorar las competencias clave en educación primaria con la creación/evaluación/pilotaje e implantación de un programa educativo integrado con vistas al aumento de la calidad educativa en todo el sistema.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Eslovenia

Programa para niños con dificultades en lectura de las escuelas públicas de primaria del Osnovna šola Dravlje, Ljubljana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

Tiene por objetivo incrementar las destrezas básicas de los alumnos por medio del aprendizaje de nuevas palabras a través de diferentes juegos de palabras, centrándose en aspectos concretos y con ejercicios de comprensión lectora y lectura de literatura amena. Una vez a la semana practican la lectura rápida y se controla el progreso individual.

Eslovaquia

Orientación educativa y psicológica (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Se ofrece apoyo a los alumnos con dislexia, disortografía y problemas al asociar sonidos con sílabas. Se basa en la colaboración entre docente, padres y el servicio de orientación.

Profesores de apoyo gitanos (*Rómsky asistent učiteľa*)

Ayudan a los profesores en su trabajo con los alumnos gitanos para superar las dificultades derivadas de un entorno social desfavorecido y para ayudar a estos alumnos a adquirir destrezas lectoras de nivel básico, en particular a salvar las diferencias entre el romaní y el eslovaco.

Finlandia

Educación a tiempo parcial para alumnos con necesidades especiales (*Osa-aikainen erityisopetus*)

Se ofrece a aquellos alumnos con un ritmo lento de aprendizaje y dificultades de adaptación y que necesitan apoyo especial, ya sea en pequeño grupo o individualmente. El objetivo es apoyar a los alumnos de forma eficaz en una etapa temprana para prevenir también las dificultades en otras asignaturas y en los cursos posteriores.

Clases de recuperación (*Tukiopetus*)

Una forma de atención diferencial caracterizada por tareas individuales, uso individualizado del tiempo, asesoramiento y orientación. Las clases de recuperación empiezan tan pronto como se observan las primeras dificultades de aprendizaje para evitar que el alumno se quede retrasado en sus estudios.

Instituto Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)

El instituto funciona como una unidad de investigación multidisciplinar y trabajos de desarrollo sobre dificultades de aprendizaje. El área de acción se centra en prevenir lo antes posible que los jóvenes se desinteresen por sus responsabilidades educativas.

www.nmi.fi

Suecia

Página web de la Agencia Nacional para la Educación de Suecia (*Skolverket webbplats*)

La página web recopila ideas y las presenta de una manera fácil para que estén disponibles para todos los profesores interesados.

<http://www.skolverket.se/>

Reino Unido – Inglaterra, Gales y el Norte de Irlanda (1)

Inglaterra - Cada niño un lector (ECaR)

No se trata de una intervención aislada, sino de un modelo para lanzar diferentes intervenciones en los primeros cursos de educación primaria (de 5 a 7 años). El Estadio 1 va dirigido a todos los niños, proporciona enseñanza de calidad en el desarrollo de destrezas de comprensión y expresión oral y de sensibilización fonológica, y para ello se utiliza un programa fonético sistemático. El Estadio 2, para niños que están algo por debajo de las expectativas nacionales a la edad de 6 años, proporciona apoyo adicional a través de programas de intervención en pequeño grupo con un profesor de apoyo. El Estadio 3, para niños que presentan ya dificultades a los 6 años, proporciona apoyo intensivo individual con profesores o ayudantes de profesores que han recibido formación especializada para enseñar a niños con problemas de lectura. La intervención más intensiva del Estadio 3 se denomina Recuperación de la Lectura (ver siguiente entrada).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte – Recuperación de la Lectura (RR)

Recuperación de la Lectura es un tipo de intervención que identifica a los alumnos de 5 y 6 años con rendimiento más bajo y les proporciona apoyo antes de que se consoliden los problemas. Los alumnos seleccionados reciben diariamente

(1) Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte): la fecha de referencia de la información es 2009/10 hasta el 31 de marzo de 2010.

sesiones individuales de media hora por parte de profesores especializados, que ofrecen enseñanza a medida de las necesidades de cada niño. Este programa consiste en un tipo de intervención que ha sido utilizada numerosas veces tanto a nivel central como local en Inglaterra y en otras partes del Reino Unido desde que se introdujo por primera vez en 1990 procedente de Nueva Zelanda. Es, en estos momentos, un elemento clave del Programa EcaR (ver entrada anterior). En Gales se ha suprimido la financiación para el programa de Recuperación de la Lectura, pero sigue siendo apoyado por algunos ayuntamientos. En Irlanda del Norte, funcionó un programa de formación del profesorado de Recuperación de la Lectura desde 1998 hasta 2006 y en estos momentos continúa recibiendo apoyo para que cada Consejo Escolar y de Bibliotecas contratar a alguien formado por el programa para que apoye a los centros y a los profesores de su correspondiente zona.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

Inglaterra – Leer a los seis años – como lo consiguen los mejores centros

La inspección educativa, Ofsted, ha identificado 12 centros de primaria como ejemplos de buenas prácticas. En estos centros prácticamente todos los niños aprenden a leer, sin importar las circunstancias socio-económicas de la zona donde viven, su origen étnico, la lengua que hablan en el hogar y la mayoría de las necesidades educativas especiales o discapacidades. Ofsted descubrió que el éxito de estos centros se basa en la determinación de que cada niño aprenda a leer, respaldado por un método secuencial muy riguroso para desarrollar la expresión y la comprensión oral y la enseñanza de la lectura, la escritura y la ortografía a través de la fonética. Cada centro demuestra un alto grado de coherencia y compromiso con el método elegido para la enseñanza de la lectura en el que el liderazgo del director/a del centro y del responsable de lectura son elementos clave.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

Gales – asistentes de apoyo al aprendizaje en la enseñanza media de Gales

El uso de asistentes de apoyo al aprendizaje (LSAs) en la clase está muy extendido en Gales. La inspección educativa (Estyn) ha señalado como ejemplo de buena práctica en el uso de LSAs el de un centro de enseñanza media de Gales en el que casi todos los alumnos proceden de hogares en los que el galés no es la primera lengua de comunicación. Los LSAs, financiados con cargo al presupuesto del centro, proporcionan apoyo individualizado durante 15 o 20 minutos, tres veces a la semana, a los alumnos con un retraso en lectura de al menos un curso. Estas sesiones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar y reforzar sus habilidades orales así como de desarrollar destrezas en lectura. Los docentes y los LSAs trabajan conjuntamente para planificar y evaluar el trabajo y el progreso de los alumnos y para mantener un fuerte vínculo con el resto del trabajo que realizan en la clase.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_años.pdf

Reino Unido - Escocia

Plan de alfabetización lectora de West Dunbartonshire

Programa intensivo de intervención temprana (en infantil y los dos primeros cursos de educación primaria) que utiliza un material publicado que sigue el método de “fonética sintética”. Pretende optimizar los primeros conocimientos de fonemas y reconocimiento de palabras y promover tanto la lectura por diversión como una actitud positiva hacia la misma.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

Proyecto de North Lanarkshire: programa piloto de lectura activa

Programa que pretende garantizar unas altas expectativas y niveles de alfabetización lectora para todos, prestando especial atención al progreso de los alumnos que encuentran dificultades en las etapas tempranas del desarrollo lector.

<http://www.ltescocia.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

Círculos literarios y Lectura por placer

Pequeños grupos de cuatro a seis alumnos se reúnen en clase para hablar sobre un libro que están leyendo. Este método

fomenta el placer por la lectura aprovechando las redes sociales que existen dentro del grupo de iguales.

<http://www.escocia.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islandia

Comenzando a leer (*Byrjendalæsi*)

Comenzando a leer es un método interactivo para la enseñanza de la lectura en primer y segundo curso. Integra, es inclusivo, pone énfasis en el uso de textos significativos, la colaboración, el aprendizaje activo y la metacognición. La utilización de este método permite prestar atención a las necesidades individuales dentro del aula.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blladid

Búsqueda en la prueba nacional de cuarto curso (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Una parte de la prueba nacional de islandés de cuarto curso se utiliza para identificar a los alumnos con dificultades en lectura. Esta parte no se puntúa, únicamente se hace un pequeño comentario que pueden utilizar los docentes para evaluar las destrezas lectoras de sus alumnos.

Audiolibros (*Hljóðbækur*)

'Námshagkerfið' es un organismo del gobierno que proporciona a los centros de educación obligatoria de Islandia todo tipo de material educativo. Los estudiantes que tienen dificultades con la lectura pueden descargarse audiolibros de la página web de manera gratuita.

<http://www.nams.is/Lenguas/English-information/>

Noruega

TRAS – Registro Temprano del Desarrollo del Lenguaje (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

El proyecto pretende prevenir los problemas de lectura y escritura identificando los problemas del lenguaje en los primeros años (en educación infantil). Es una manera de observar y trabajar con los niños de una manera dinámica.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

Proyecto Profesores de Lectura de la comunidad de Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

El proyecto aspira a formar a profesores para convertirse en profesores de lectura, a través de cursos sobre intervención en lectura.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

Pruebas nacionales de destrezas lectoras básicas en 5º y 8º cursos de primaria y en secundaria inferior (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Las pruebas nacionales están diseñadas para ofrecer información sobre el nivel adquirido en las destrezas básicas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje determinados en los currículos de cada asignatura.

<http://www.udir.no/>

Pruebas de lectura (*Kartleggingsprøver i lesing*)

El propósito de estas pruebas es que tanto el centro como los profesores identifiquen qué alumnos pueden necesitar un seguimiento especial y una adaptación. Las pruebas de destrezas básicas en lectura en los cursos 1º, 2º y 3º de primaria son parte del seguimiento individual de cada alumno y sirven para la prevención del abandono escolar en educación secundaria.

Apéndice al epígrafe 3.4 /Principales programas de fomento de la lectura en la sociedad, según información aportada por expertos nacionales, 2009/10

Bélgica – Comunidad francófona

Furor por la lectura (*Fureur de lire*)

Duración del programa: Desde 1991 –en curso

Acontecimiento anual de lectura que tiene lugar principalmente en bibliotecas públicas y en librerías, y cuyo propósito es fomentar la lectura a través de entrevistas con autores e ilustradores, paseos en familia contando cuentos, lecturas en voz alta a los niños, exposiciones sobre comics, etc.

Organismo coordinador/ sitio web

Servicio general de las letras y del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/> <http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

Lectomaton

Duración del programa: En curso

Lectomaton es una cadena de lectura en internet que se puede compartir a lo largo de todo el año en Internet. Grabándose vía Webcam, teléfono móvil, cámara de vídeo o digital, sólo o acompañado, en casa, en la calle, en una biblioteca, en una librería, leyendo un texto de su elección.

Organismo coordinador / sitio web

Servicio general de las letras y del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

Pequeño furor (*Petite Fureur*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Pequeño furor es una competición organizada por la Comunidad francófona para fomentar la lectura entre los niños de entre 3-13 años y promocionar a autores e ilustradores de Valonia y Bruselas.

Organismo coordinador/ sitio web

Servicio general de las letras y del libro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

Actividades en bibliotecas públicas (*Activités des bibliothèques publiques*)

Duración de programa: En curso

En torno a un libro anunciado en Internet, las bibliotecas organizan un conjunto de eventos, entre los que cabe mencionar: Palabras viajeras; libros Mikados; La hora de los mayores. Las bibliotecas públicas también utilizan el bibliobús: un vehículo adaptado para permitir realizar el préstamo de libros y al mismo tiempo ofrecer un lugar confortable a todos los visitantes y lectores.

Organismo coordinador/ sitio web

Servicio general de las letras y de libros (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/> <http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/> <http://www.bibliotheques.be/fr/biblio-bus/>

Feria del libro de Bruselas (*Foire du livre de Bruxelles*)

Duración del programa: Desde 1970 – en curso

La Feria del Libro de Bruselas es “una plataforma para la promoción de las profesiones relacionadas con el libro, una caja de resonancia que fomenta la lectura y remueve la curiosidad”. Además de las presentaciones de libros, las conferencias (por ejemplo sobre los libros digitales), la lectura por parte de los propios autores, las animaciones (algunas dirigidas a centros escolares) contribuyen a promocionar los libros y la lectura.

Organismo coordinador/ sitio web

Feria del Libro de Bruselas (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

Bélgica – Comunidad germanófona

Crece con libros (*Mit Büchern groß werden*)

Duración del programa: Desde 1997 - en curso

Iniciativa que pretende subrayar el importante papel que juegan los libros en el desarrollo de los niños y apoyar a los padres para inculcar el disfrute de la lectura en la vida de sus hijos. Los padres reciben información sobre los lugares cercanos de préstamo de libros y las actividades de promoción de la lectura que se ofrecen.

Organismo coordinador/ sitio web

Centro de Multimedia de la Comunidad germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

Los "patrocinadores de la lectura" de la Comunidad germanófona (*Lesefreundschaften in der DG*)

Duración del programa: Desde 2003 – en curso

Voluntarios con edades comprendidas entre los 10-75 años ofrecen su tiempo para leer a y con grupos de niños, adultos, discapacitados y ancianos en centros de educación infantil, escuelas, guarderías, bibliotecas o con ocasión de eventos especiales.

Organismo coordinador /sitio web

Centro de Multimedia de la Comunidad germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

Taller multicultural de Alemán (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Proyecto dirigido específicamente a las mujeres inmigrantes que incluye cursos para fomentar su lenguaje y sus destrezas lectoras.

Organismo coordinador / Sitio web

Liga de mujeres (*Frauenliga*)

<http://www.frauenliga.be/>

La mochila literaria (*Lesehits im Rucksack*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Proyecto desarrollado en centros educativos que proporciona mochilas con libros apropiados a la edad de los alumnos. La mochila empieza en una clase y permanece en ella un mes. Los niños leen los libros, debaten sobre ellos, escriben comentarios sobre sus libros favoritos y los vuelven a meter en la mochila para que ésta sea enviada a la siguiente aula en ese mismo centro o en otro.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro de Multimedia de la Comunidad germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) en colaboración con bibliotecas y la compañía de autobuses (TEC)

www.medienzentrum.be

Charlotte juega con (*Leselotta Karotta*)

Duración del programa: Desde 2005 - en curso

Proyecto que tiene como protagonista a una muñeca que "vive" en la biblioteca y escribe una carta a los niños de primaria que están empezando a leer y escribir. Se pide a los niños que contesten a la carta y así se hagan sus amigos por correspondencia. Al final del curso se invita a los niños y a la clase a visitar a su amiga de la biblioteca para conocer cómo es su casa entre los libros.

Órgano de coordinación / Sitio web

[Centro de Multimedia de la Comunidad germanófona](http://www.medienzentrum.be)

[\(Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft\) www.medienzentrum.be](http://www.medienzentrum.be)

Bélgica – Comunidad flamenca

Plan operativo para mejorar la alfabetización lectora (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)

Duración del programa: 2005-2011

Plan operativo para mejorar el nivel de lectura de toda la población a través de investigaciones científicas, del desarrollo de un instrumento para examinar la lectura, fomentarla en el lugar de trabajo y en las políticas sociales locales, y dar apoyo económico a los centros de educación básica de adultos.

Organismo coordinador / Sitio web

Departamento de Educación de la Comunidad flamenca

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

Diferentes de programas para promover la cultura de la lectura del organismo nacional para el fomento de la lectura (*Stichting Lezen*)

Duración del programa: desde 1972 – en curso

- Jurado de Niños y Jóvenes (*Kinderen- en jeugdjury*): es el mayor grupo de lectura del país (www.kjv.be).
- Semana del libro infantil (*Kinderboekenweek*): es un festival anual para jóvenes lectores (www.jeugdboekenweek.be).
- El desafío de los libros (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): es un método para chicos de más de 15 años que cursan formación técnica o profesional (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).
- Todo el mundo lee (*Iedereen leest*): ¡anima a todo el mundo a leer! (www.iedereenleest.be)

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Lezen: organismo nacional para el fomento de la lectura

www.stichtinglezen.be

¿Disculpe? (*Wablieft*)

Duración del programa: desde 1984 – en curso

Wablieft es un centro para el lenguaje claro y accesible (centrado en la alfabetización lectora de adultos) con 3 objetivos principales: editar un periódico fácil de leer; asesorar a las empresas para que escriban con claridad y de una manera accesible; y ofrecer libros fáciles de leer a los adultos.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Lezen: organismo nacional para el fomento de la lectura

www.wablieft.be

Book.be (*Boek.be*)

Duración del programa: En curso

Esta organización coordina, por ejemplo, la Feria del Libro de Flandes (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) y el *Boekenbeestenbus*-Project (<http://boekenbeesten.be>). Representa a los libreros, importadores y editores flamencos. Organizan campañas para promocionar la venta de libros, como www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, etc.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Lezen: organismo nacional para el fomento de la lectura

www.boek.be

LOCUS

Duración del programa: En curso

Organización que apoya a las bibliotecas y los centros culturales locales y comunales. Organizador de la Semana de la Biblioteca.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Lezen: organismo nacional para el fomento de la lectura

www.locusnet.be

Bulgaria

Programa Nacional “Cuidando a cada estudiante” – Módulo “Asegurar apoyo extra para los estudiantes con el objetivo de mejorar su rendimiento educativo general” (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Duración del programa: Desde 2008 – en curso

Los objetivos de este módulo son:

- ofrecer oportunidades de formación suplementaria a los niños que tienen problemas para asimilar los contenidos educativos;
- fomentar la motivación de los profesores para trabajar con los estudiantes teniendo en cuenta sus habilidades e intereses personales;
- promocionar la aplicación de métodos innovadores en la enseñanza y el aprendizaje con alumnos de diferentes capacidades.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

Alfabetízate (Бъди грамотен)

Duración del programa: Desde 2009 – en curso

Campaña nacional en internet que pretende elevar el nivel general de alfabetización de los jóvenes implicándoles en las llamadas concursos de lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Portal Educativo – Akademika

www.akademika.bg

La gran lectura (Голямото четене)

Duración del programa: Desde octubre de 2008 hasta marzo de 2009

Campaña nacional en la Televisión Nacional Búlgara, que ofreció a los ciudadanos la oportunidad de votar y seleccionar su novela de la literatura búlgara o universal. El objetivo es aumentar el interés público por la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Televisión Nacional Búlgara

www.bnt.bg

República Checa

Todos los checos leen a los niños (Celé Česko čte dětem)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Proyecto que ayuda a los padres a leer en voz alta a los niños para permitirles formar hábitos de lectura que se prolonguen en la vida adulta. Además de los padres, los actores, cantantes, escritores, deportistas, políticos, etc. acuden a los centros escolares, bibliotecas, librerías, hospitales para leerles libros a los niños.

Organismo coordinador / Sitio web

Celé Česko čte dětem, Organización sin ánimo de lucro (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)

<http://www.celeceskokotedetem.cz/>

Sobre el programa en inglés: <http://www.celeceskokotedetem.cz/gb/>

Encuesta pública SUK – Todos leemos (Anketa SUK – Čteme všichni)

Duración del programa: Desde 1993 – en curso

Programa que promueve la lectura y la literatura infantil contemporánea mediante una encuesta pública en la que los niños votan por su libro favorito del año anterior. Ofrece información a los docentes y bibliotecarios sobre la calidad de la literatura infantil.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Nacional Comenius de Educación – departamento del Instituto de Información sobre Educación (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)

<http://www.npkk.cz/>

Yo ya leo – Un libro para los niños de primer curso (Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka)

Duración del programa: Desde 2009 – en curso

Programa en el que los niños de primer curso asisten a una biblioteca y participan en un conjunto de actividades de fomento de la lectura (encuentro con autores, exposiciones de libros, debate sobre libros, etc.) con vistas al desarrollo de sus destrezas lectoras desde el principio de su escolarización, fomentando los hábitos de lectura y utilizando las bibliotecas públicas o escolares como fuentes de información.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Nacional Comenius de Educación – departamento del Instituto de Información sobre Educación. Proyecto apoyado por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes.

<http://www.npkk.cz/>

Una noche con Andersen (Noc s Andersenem)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Iniciativa de las bibliotecas consistente en una noche llena de aventuras, lectura de cuentos de hadas, concursos, juegos y sorpresas para fomentar el interés de los niños por la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de profesionales de las bibliotecas de la República Checa (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm

Sobre el programa en inglés: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

Creciendo con los Libros (*Rosteme s knihou*)

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Proyecto dirigido a los niños de infantil y primaria cuyo objetivo es que desarrollen y profundicen en una actitud positiva hacia la literatura y los libros, mejorando sus destrezas lectoras y sus competencias comunicativas y ampliando su cultura general.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de editores y libreros checos (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Sobre el programa en inglés: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Dinamarca

Bookstart (*Bogstart*)

Duración del programa: 2009-2012

Programa centrado en la importancia de la estimulación temprana del lenguaje. Ayuda a los padres a fomentar el desarrollo temprano de las competencias lectoras ofreciéndoles un conjunto de libros, incluyendo CDs con música y lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Agencia danesa de bibliotecas y medios de comunicación (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Sobre el programa en inglés: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

Programa Disfrutar de la lectura (*Læselyst*)

Duración del programa: 2008-2010

Programa que pretende animar a los niños a leer por diversión mediante una amplia gama de iniciativas y actividades, incluidas las bibliotecas en la guardería, campañas nacionales de lectura para niños en edad escolar y actividades de lectura para los jóvenes.

Organismo coordinador / Sitio web

Agencia danesa de bibliotecas y medios de comunicación en colaboración con el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Interiores y Sociales (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

Bibliotecas en las guarderías – parte del Programa Disfrutar de la lectura (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Duración del programa: Desde 2008-2010

Bibliotecas en las guarderías contribuye al proceso de democratización del acceso a los libros y otros materiales por parte de los niños y padres, ya que proporcionan a los niños un acceso equitativo a los libros y a la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Agencia danesa de bibliotecas y medios de comunicación (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

Campaña Nacional de Lectura para niños en edad escolar – parte del Programa para el disfrute de la lectura (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Duración del programa: 2008-2010

Concursos y eventos, organizados por las bibliotecas en colaboración con los centros escolares, para fomentar en los niños el placer

por la lectura y darles la oportunidad de desempeñar el papel de modelos de lectura para sus compañeros de clase.

Organismo coordinador / Sitio web

Agencia danesa de bibliotecas y medios de comunicación (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

Centro Nacional para la Lectura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Duración del programa: 2006-2009

Centro que lleva a cabo varios proyectos que pretenden reunir, generar y compartir conocimientos sobre la alfabetización lectora.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional para la Lectura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Alemania

Fundación para la Lectura (*Stiftung Lesen*)

Duración del programa: Desde 1988 – en curso

Eventos, campañas y concursos organizadas por la Fundación para fomentar las competencias lectoras de toda la población.

Organismo coordinador / Sitio web

Estado Federal / *Länder*

<http://www.stiftunglesen.de>

Foro para la Promoción de la Lectura (*Forum Leseförderung*)

Iniciativa que reúne estudios, información y enfoques prácticos para promocionar el debate público sobre el fomento de la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

Docentes online (*Lehrer-online*)

Iniciativa que ofrece “paquetes de lectura” a escuelas y bibliotecas escolares para ayudar a los profesores a fomentar la lectura como competencia cultural en un mundo de medios de comunicación digitales.

<http://www.lehrer-online.de>

Leer en Alemania (*Lesen in Deutschland*)

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Sitio web que reúne, presenta y actualiza regularmente un resumen de todas las campañas, proyectos, iniciativas, acciones y agentes implicados en la promoción de la lectura en cada Lander. El objetivo es acumular y difundir esta información lo más ampliamente posible para estimular y fomentar la promoción de la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto alemán para la investigación pedagógica internacional (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF*)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonia

Leer es divertido (*Lugemine on mõnus*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Programa que pretende que los niños debatan online para fomentar la cultura de la lectura, desarrollar destrezas lectoras y la capacidad de análisis, también incluye a los niños con discapacidad auditiva y a los niños de lengua rusa, y combina la lectura con el interés de los niños por los ordenadores.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación para la Lectura de Estonia (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

Nido de lectura (*Lugemispesa*)

Duración del programa: Desde 2004 – en curso

Forma a los docentes para contar cuentos y crear un ambiente que favorezca la lectura – un nido de lectura- con el objeto de fomentar el interés de los niños por ella.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación para la Lectura de Estonia (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlanda

Festival del libro infantil

Duración del programa: Desde 1990 – en curso

Fiesta nacional del libro infantil y de la lectura que se lleva a cabo cada año durante el mes de octubre: Pretende concienciar sobre el valor e importancia de los libros para los jóvenes. Este evento tienen lugar en bibliotecas, escuelas, librerías y centros culturales e incluye lecturas por parte de los propios autores, talleres de ilustración, sesiones de cuentacuentos, competiciones y concursos.

Organismo coordinador / Sitio web

Libros infantiles de Irlanda

www.childrensbooksireland.ie

Asociación de bibliotecas del grupo de bibliotecas juveniles de Irlanda

www.libraryassociation.ie

Zonas de aprendizaje en las bibliotecas públicas de Dublín

Duración del programa: Desde marzo de 2007 – en curso

Programa que implica a las bibliotecas en facilitar el acceso de los alumnos de primaria a recursos específicos disponibles para que investiguen, proporcionándoles un espacio para hacer los deberes y medidas de apoyo para reforzar el aprendizaje y la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Bibliotecas públicas de Dublín

www.dublincitypubliclibraries.ie

Programa de Lectura en familia

Duración del programa: Desde 2008 – en curso

Programa consistente en que las bibliotecas públicas donen o presten libros a las guarderías infantiles, organicen eventos para introducir el interés por los libros y la lectura en los niños desde las edades más tempranas, y contacten con los padres y cuidadores.

Organismo coordinador / Sitio web

Bibliotecas públicas de Dublín

www.dublincitypubliclibraries.ie

Historia de la ciudad de Dublín para alumnos en las bibliotecas públicas

Duración del programa: Desde 2008 – en curso

Programa que pretende enseñar la historia de los edificios de Dublín en un formato apropiado para los alumnos de primaria.

Organismo coordinador / Sitio web

Bibliotecas públicas de Dublín

www.dublincitypubliclibraries.ie

Grecia

Club de lectura/ grupos de lectura en toda Grecia y Chipre (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Clubes de lectura / Grupos de lectura que fomentan la cultura de la lectura y los encuentros de lectores con la literatura contemporánea.

Programa de eventos para promocionar las librerías (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Eventos culturales relacionados con los libros para ayudar a las librerías a reforzar el marketing de los libros y de la lectura, apoyar el trabajo de los autores y facilitarles el contacto con sus lectores.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional del Libro de Grecia (EKEBI)

Poesía en movimiento: Celebración del Día Internacional de la Poesía (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Duración del programa: Desde 2002-2008

Campaña de promoción de la lectura organizada en varios medios de transporte (metro, autobús, tren y aeropuertos) para atraer a los jóvenes lectores, estimular su interés por la lectura y ponerles en contacto con la poesía en la vida diaria.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional del Libro de Grecia (EKEBI)

Escritores e ilustradores en los centros escolares (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Duración del programa: septiembre de 2009 – junio de 2010

Los centros escolares (de primero a tercer curso) organizan visitas de escritores e ilustradores para hablar de su trabajo y promover la literatura entre los escolares.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional del Libro de Grecia (EKEBI)

Exposiciones ambulantes (*Κινητές εκθέσεις*)

Duración del programa: En curso

Exposiciones ambulantes de literatura griega en instituciones culturales como escuelas, bibliotecas y organizaciones culturales para que el público entre en contacto con el trabajo de importantes autores griegos.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional del Libro de Grecia (EKEBI)

España

Campaña de animación a la lectura 'María Moliner'

Duración del programa: Desde 1998 – en curso

Acción de animación a la lectura con tres objetivos principales: colaborar con las corporaciones municipales para preparar proyectos de animación en pequeños municipios; mejorar los fondos bibliográficos de literatura infantil y juvenil de las bibliotecas públicas; crear una base de datos con experiencias de animación a la lectura en zonas poco pobladas.

Organismo coordinador / Sitio web

Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas (Ministerio de Cultura)

Servicio de Orientación de Lectura (S.O.L.)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Sitio web que pretende apoyar el aprendizaje y mejorar la lectura, empezando por la escuela y la familia. Recomienda libros y acompaña y guía a los visitantes en función de sus preguntas e intereses.

Organismo coordinador / Sitio web

Federación de Asociaciones de Editores Españoles y Ministerio de Cultura (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

Potenciación de las bibliotecas públicas

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Programa dirigido a construir y modernizar los edificios, instalaciones y equipamiento de las Bibliotecas Públicas Estatales, adaptándolas para hacerlas más cómodas y atractivas, y para facilitar el acercamiento de los ciudadanos a la cultura, el ocio, la educación y la información.

Organismo coordinador / Sitio web

Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria (Ministerio de Cultura) en colaboración con los Servicios de Bibliotecas de las Comunidades Autónomas.

Fomento del hábito lector en centros docentes

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Series de conferencias con escritores españoles de diferentes géneros, organizadas en centros de educación secundaria y universidades para acercar la creación literaria a los estudiantes y promover sus hábitos lectores, animados por la visión que los autores dan de su propio trabajo.

Organismo coordinador / Sitio web

Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas (Ministerio de Cultura)

Acciones de sensibilización y colaboración con otras instituciones

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Iniciativas que pretenden fomentar los hábitos de lectura, no sólo en las escuelas y bibliotecas públicas o instituciones directamente relacionadas con la lectura, sino también implicando a otras instituciones públicas y privadas.

Organismo coordinador / Sitio web

Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas (Ministerio de Cultura)

Francia

Promoción de la igualdad de oportunidades en la escuela – Impulso clave (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)**Duración del programa:** Desde 1985 – en curso

Programa intensivo de ayuda a los primeros lectores (primer curso) cada día al salir de clase. Pretende establecer un diálogo entre padres y escuela para reforzar la confianza de los padres en sus capacidades como educadores.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación para la promoción de la igualdad de oportunidades en la escuela (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

Leer y hacer leer (*Lire et faire lire*)**Duración del programa:** Desde 1999 – en curso

Programa que pretende desarrollar el disfrute por la lectura a través de la solidaridad intergeneracional, con voluntarios de más de 50 años que pasan parte de su tiempo libre con pequeños grupos de niños en centros de ocio infantil, guarderías, bibliotecas, escuelas, etc. y lee con y para ellos.

Organismo coordinador / Sitio web

Liga de la Educación y Unión Nacional de Asociaciones de Familias– UNAF (*Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

www.laligue.org

Acompañamiento escolar (*L'accompagnement éducatif*)**Duración del programa:** Desde 2007 – en curso

Apoyo educativo para los alumnos que asisten a la escuela en zonas desfavorecidas. En estos contextos existe una serie de iniciativas dirigidas a la promoción del libro y la lectura entre el alumnado.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación Nacional (Dirección general de educación primaria), Oficinas municipales de educación, inspecciones educativas (de educación primaria), escuelas (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

Asociación de la Fundación Estudiante para la ciudad (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)**Duración del programa:** Desde 1991 – en curso

Estudiantes voluntarios ofrecen apoyo a los niños en situaciones escolares y sociales difíciles. El programa pretende, entre otras cosas, ofrecer ayuda a niños y padres para participar de la cultura de la lectura y descubrir los recursos existentes en su barrio, como las bibliotecas.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de la Fundación Estudiante para la ciudad (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Italia

Laboratorios (*Laboratori*)

Duración del programa: Desde 2005 – 2009

Talleres de Internet para niños y jóvenes que pretenden difundir la cultura del libro, la biblioteca y la lectura así como los libros de ficción y divulgación relacionados con la educación y las diferentes asignaturas.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro del Libro y la Lectura (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

Amigo libro (*Amico libro*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Programa que pretende fomentar la cultura del libro en la escuela, aumentar la pasión por la lectura entre los jóvenes y promover las iniciativas existentes en el país para difundir el placer de la lectura entre los jóvenes de todas las edades.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación e Investigación (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca* – MIUR) junto con la Asociación Nacional de Municipios Italianos (*Associazione Nazionale Comuni Italiani* – ANCI), la Unión de Provincias Italianas (*Unione Province Italiane* – UPI) y la Asociación de Editores Italianos (*Associazione Italiana Edutori* – AIE).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

Servicio bibliotecario nacional (*Servizio bibliotecario nazionale*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Sistema cooperativo basado en una red nacional de bibliotecas cuyo objetivo es resolver el problema de la fragmentación de las estructuras bibliotecarias.

Organismo coordinador / Sitio web

La red italiana de bibliotecas está promovida por MiBAC, las Regiones y las Universidades; está coordinada por el Instituto Central para la unificación del catálogo de las bibliotecas italianas (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche italiane* – ICCU)

<http://opac.sbn.it/>

Nacido para leer (*Nati per leggere*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Nacido para leer es un programa diseñado para aumentar la afición de los niños por la lectura desde una edad muy temprana (0-6 años). La organización del programa se basa en una gran descentralización, estableciendo una red que pretende extenderse hasta alcanzar el máximo número de realidades locales. La red incluye a bibliotecarios, pediatras, profesores, asociaciones.

Organismo coordinador / Sitio web

Promocionada por la Organización cultural y profesional de bibliotecarios y pediatras (*Associazione Culturale Pediatri* – ACP, *Associazione Italiana Biblioteche* – AIB, *Centro per la salute del Bambino* – CSB)

<http://.nativerleggere.it>

La lectura es el alimento de la mente: ¡pasa palabra! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

Duración del programa: 2009

Campaña basada en videos y publicidad en la radio, anuncios en prensa y en internet así como en vallas publicitarias. Pretende concienciar sobre la importancia de promover y fomentar la lectura en todas sus formas y en todas las edades.

Organismo coordinador / Sitio web

Presidencia del Consejo de Ministros

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Chipre

Promoción de la lectura - en los centros escolares que forman parte del programa Zona de Acción Educativa (*Πρώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Duración del programa: Desde 2003 – en curso

Programa que incluye clases y enseñanza de la lengua griega y la lectura básica a los niños y padres que provienen o de estratos socio-económicos y educativos bajos o de familias cuya primera lengua no es el griego.

Organismo coordinador / Sitio web

Zona de Acción Educativa en colaboración con centros de educación de adultos (Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Letonia

Jurado de niños: programa de promoción de la lectura (*Bērnu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Programa que pretende estimular el disfrute de la lectura entre los niños y jóvenes, mostrar respeto por la elección de los niños, organizar un premio literario en el que los niños escogen al ganador, desarrollar la colaboración a nivel nacional para apoyar las actividades de fomento de la lectura, enfatizar las ventajas de ser un buen lector, ofrecer a los niños las últimas novedades en literatura infantil y oportunidades para disfrutar de su tiempo libre de una manera efectiva.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Nacional de Letonia (Centro de Literatura Infantil) y, a nivel regional, las Bibliotecas Públicas Regionales Centrales

www.bernuzurija.lv

Portal de Cuentos (*Pasaku portāls*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Proyecto online que pretende promocionar la lectura, potenciar el interés de los niños y adolescentes por la literatura y el patrimonio cultural así como promover la creatividad usando las tecnologías modernas, internet y formatos diferentes – textos, audio, video e imágenes.

Organismo coordinador / Sitio web

Foros *Ideju* (Asociación-ONG)

www.pasakas.net

Proyecto 'Book start' (*Grāmatu starts*)

Duración del programa: Desde 2007-2008, 2010

Programa desarrollado en bibliotecas con el objetivo de captar la atención de los padres recientes, popularizar los servicios bibliotecarios entre las familias, promover en la sociedad una actitud positiva hacia los padres, los niños y la cultura infantil, elaborar un libro de imágenes para promocionar la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro Nacional de literatura infantil de la Biblioteca Nacional de Letonia

Proyecto Libros Lobo Blanco (*Baltā Vilka grāmatas*)

Duración del programa: Desde 2007-2008

Conjunto de eventos anuales, incluidas lecturas, concursos, viajes, campamentos de verano, que pretenden centrar la atención del público general sobre los niños leyendo libros letones bellos e interesantes y mejorar la variedad y calidad de la oferta de libros infantiles letones, haciéndolos más actuales y ajustados a las necesidades de los niños de hoy en día.

Organismo coordinador / Sitio web

La Sección letona del IBBY está poniendo en marcha el Proyecto Libros Lobo Blanco en colaboración con el Centro de Literatura Infantil de la Biblioteca Nacional de Letonia, la Unión de Escritores de Letonia, un conjunto de bibliotecas regionales, instituciones de educación superior, museos, teatros y puntos de venta de los principales outlet de medios de comunicación de Letonia.

www.ibby.org/index.php?id=436

Año de la lectura 2010 (*Lasīšanas gads 2010*)

Duración del programa: Desde febrero 2010 – en curso

El principal objetivo del Año de la Lectura es actualizar la lectura como una parte importante del crecimiento personal, suscitar el interés por diferentes libros y promover el debate y el interés por ellos a través de los medios – internet, vallas publicitarias y varias actividades y eventos. El Año de la Lectura se crea para aunar los esfuerzos de varias organizaciones vinculadas con la lectura y mostrar la gran variedad de libros existente a todos los grupos de edad, animándoles a leer más.

Organismo coordinador / Sitio web

Agencia de publicidad 'Publicis Riga'

www.vairaknekavienadzive.lv

Lituania

Programa nacional para la promoción de la lectura (*Skaitymo skatinimo programa*)

Duración del programa: Desde finales de 2006 – 2011

Conjunto de iniciativas (campañas, concursos, premios, cursos, talleres, ferias, etc.) que pretenden, por un lado, animar a personas de todas las edades y grupos sociales a leer más y mejorar sus destrezas lectoras, así como elevar el prestigio de leer; y por otro lado, incrementar el número de personas que leen con regularidad, y de esta manera, contribuir a la formación de ciudadanos creativos y responsables con capacidad de pensamiento crítico.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Cultura de la República de Lituania (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/> <http://www.skaitymometai.lt>

Elección del libro del año (*Metų knygos rinkimai*)

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Programa que implica a toda la sociedad en un proceso lector y en la elección de los mejores libros de cada año. Tiene como objetivo fomentar el interés de toda la población por la literatura lituana moderna y elevar el prestigio de leer.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Nacional Martynas Mažvydas de Lituania (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/> <http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt>

Bibliotecas por la innovación (*Bibliotekos pažangai*)

Duración del programa: Desde 2008-2012

Su objetivo principal es conseguir, reforzando y haciendo uso de las posibilidades de las bibliotecas públicas, un mejor uso de las tecnologías de la información entre la población de Lituania, especialmente la rural y los grupos sociales de riesgo, para comunicarse y obtener información.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro de Exposiciones y Congresos de Lituania LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

Feria del libro de Vilnius (*Vilniaus knygų mugė*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Feria del libro anual que pretende presentar a los lectores el conjunto de publicaciones impresas del país; crear oportunidades para nuevos negocios; facilitar el encuentro de lectores, autores, editores y comerciantes; introducir las mejores publicaciones extranjeras; promover la lectura en la sociedad y buscar nuevas formas de comunicación y cooperación.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de Editores de Lituania (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

Lectura y escritura para un pensamiento crítico (*Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant'*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Programa de formación que incluye conferencias, trabajos individuales y de equipo, investigaciones, estrategias de cooperación, lecturas, textos, debates, etc. con el objetivo, entre otros, de desarrollar las destrezas lectoras activas y promocionar una lectura significativa y reflexiva que pueda convertirse en una práctica de aprendizaje durante toda la vida.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro de Didáctica Moderna – MDC (*Šiuolaikinių mokymų centras*)

<http://www.sdcentras.lt> http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Luxemburgo

Datos no disponibles

Hungría

El Gran Libro (*A Nagy Könyv*)

Duración del programa: 2005

Encuesta pública sobre los títulos favoritos de la gente, que pretende implicar a la población en pensar y hablar sobre los libros y fomentar la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación y Cultura

Semana Nacional del Libro y Días del Libro Infantil (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

Duración del programa: Desde 1929 – en curso

Programa que incluye venta de libros y encuentros con los autores organizados en las principales ciudades, para fomentar los libros en húngaro, la alfabetización lectora y la cultura; presentar a autores, editores y círculos literarios, y establecer vínculos entre autores y lectores.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación nacional de editores y libreros (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhét.hu/index3.html>

Día de las Leyendas Populares (*A népmese napja*)

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Conjunto de programas y eventos (como conferencias, debates, charlas literarias, cuentacuentos y concursos de ilustración para jóvenes lectores) con el fin de preservar la tradición literaria, las leyendas populares y fomentar la lectura de historias que celebran la identidad nacional húngara.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de Lectura de Hungría

<http://www.hunra.hu/>

Malta

Programa de Apoyo a la Familia

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Conjunto de actividades de formación para padres con el fin de ayudarles y animarles a implicarse en la educación de sus hijos.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección de Calidad y Estándares de Educación, parte del Ministerio de Educación, Empleo y Familia (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Iniciativas de la Comunidad Global

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Incluyen diferentes actividades de lectura en las bibliotecas locales, así como formación para apoyar a los centros escolares y a los padres.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección de Calidad y Estándares Educativos, del Ministerio de Educación, Empleo y Familia (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Educación Complementaria

Duración del programa: Desde 1970 – en curso

Programa de intervención individualizado para recuperar las destrezas lectoras y orales de las personas.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección de Calidad y Estándares Educativos, del Ministerio de Educación, Empleo y Familia (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Lectura y alumnos con dislexia

Duración del programa: Desde 1997 – en curso

Programas de intervención individual o en pequeño grupo para asegurar el desarrollo lector de los niños con dificultades severas en lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección de Calidad y Estándares Educativos, del Ministerio de Educación, Empleo y Familia (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Países Bajos

Leer en voz alta (*Hardop lezen*)

Duración del programa: 1. 2008; 2. 2005; 3. 1994 – en curso

Diferentes programas y actividades, como los Días Nacionales de Lectura en Voz Alta (*Nationale Voorleesdagen*), Concurso Nacional de Lectura en Voz Alta (*Nationale Voorleeswedstrijd*) que pretenden: introducir a las familias jóvenes y a sus hijos en el mundo de los libros y la lectura; señalar la importancia de leer en voz alta a los niños en guarderías, bibliotecas, etc.; y organizar concursos de lectura en voz alta para niños de los cursos superiores de primaria, comenzando a nivel local y terminando con la elección de un campeón nacional.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Lezen

Sobre leer y escribir literatura (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Diferentes programas y actividades, por ejemplo el Concurso de Poesía (*Gedichtenwedstrijd*) o ¡Escribe Ahora! (autores que leen en voz alta en centros escolares, *Auteurlezingen op scholen*), consistentes en invitar a los autores a visitar las escuelas, hablar sobre su trabajo y leer en voz alta; y concursos sobre lectura de prosa y poesía.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek

Desarrollo del criterio y el gusto (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Votaciones que pretenden desarrollar el gusto literario comparando y juzgando libros y/o autores de éxito, como por ejemplo Jurado Joven (*De Jonge Jury*) o El Mono de Tinta (*De Inktap*)

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen

Promoción del Libro (*Boekpromotie*)

Duración del programa: Desde 2000 – en curso

Diferentes actividades de promoción del libro, como la Semana del Libro (*Boekenweek*) y la Semana del Libro Infantil (*Kinderboekenweek*), que pretenden fomentar la compra y el préstamo de libros.

Organismo coordinador / Sitio web

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

Austria

Austria lee. Biblioteca Punto de Encuentro (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

La mayor campaña de creación publicitaria a favor de la lectura y las bibliotecas públicas. Tiene como objetivo fomentar la lectura y las bibliotecas en todos los sectores de la sociedad.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación austríaca de bibliotecas (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)

<http://www.bvoe.at/> <http://www.oesterreichliest.at/>

Iniciativa Styria de Alfabetización Lectora (*Leseoffensive Steiermark*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Programa que intenta fomentar el placer por la lectura en todos los grupos de edad e intenta conectar el conjunto de iniciativas de las bibliotecas públicas de Styria.

Organismo coordinador / Sitio web

Centro de Lectura Styria (*Leselesezentrum Steiermark*)

<http://www.lesezentrum.at/> <http://www.leseoffensive.st/>

Club Joven de Lectura de Austria (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

Duración del programa: Desde 1948 – en curso

Conjunto de programas e iniciativas como por ejemplo: *Mit Lesen mehr bewegen*, programa de alfabetización lectora para lectores con dificultades en colaboración con la compañía petrolífera Austríaca; *Wissens-Trolley 2010*, iniciativa en colaboración con el Ministerio de Ciencia e Investigación de Austria para fomentar los libros divulgativos para niños y jóvenes.

Organismo coordinador / Sitio web

Club Infantil de Lectura de Austria (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>

Hora de leer – La lectura en la Baja Austria (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Iniciativa que organiza diferentes eventos, actividades creativas y juegos – que incluyen material impreso, textos digitales y videos – para motivar a los niños, los adolescentes y los adultos a tratar con símbolos, letras, textos e imágenes de una manera creativa y divertida.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación para la promoción de la creatividad (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)

<http://www.zeitpunktlesen.at>

Polonia

Clubes de lectura (*Dyskusyjne Kluby Książki*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Crear lugares donde se pueda debatir sobre libros sin ser un crítico profesional, y donde disfrutar debatiendo sobre literatura. Los clubes de lectura también pretenden animar a las comunidades a reunirse en torno a las bibliotecas y fomentar la “moda de leer”.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto del Libro de Cracovia (*Instytut Książki w Krakowie*)

<http://www.instytutksiazki.pl/pl.tc.index.php>

Biblioteca + (*Biblioteka +*)

Duración del programa: En curso

Programa dirigido establecer un sistema informático nacional unificado MAK+ para la gestión de los recursos bibliotecarios; introducir internet en las bibliotecas, formar a los bibliotecarios en las nuevas competencias; y proporcionar apoyo económico para la modernización y el desarrollo de las bibliotecas locales.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto del Libro de Cracovia, sección de Varsovia (*Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.instytutksiazki.pl

Campaña de promoción “Toda Polonia lee a los niños” (*Cała Polska czyta dzieciom*)

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Programa para animar a los adultos a adoptar el hábito cotidiano de leer a sus hijos. Intenta apoyar la salud psicológica, intelectual y moral de los niños y jóvenes.

Organismo coordinador / Sitio web

Fundación ABCXXI Toda Polonia lee a los Niños (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

Portugal

Leer + en familia (*Ler+ Em Família*)

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Programa que anima a los profesores a asegurarse de que los niños lleven libros y material de apoyo a casa para leer en familia.

Organismo coordinador / Sitio web

Plan Nacional de Lectura

Leer + da salud (*Ler+ Dá Saúde*)

Duración del programa: Desde 2008 – en curso

Programa que fomenta la lectura en las consultas pediátricas para mostrar los beneficios de la lectura sobre el desarrollo, tanto cognitivo como físico, de los niños.

Organismo coordinador / Sitio web

Plan Nacional de Lectura

Leer sin fronteras – fomento de la lectura en las prisiones (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)

Duración del programa: Desde 1997 – en curso

Programa que intenta fomentar la lectura en espacios no convencionales. Pretende elevar los niveles de lectura entre la población reclusa.

Leer sin fronteras – tiempo de lectura en los hospitales pediátricos (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)

Duración del programa: Desde 2001 – en curso

Programa que ofrece libros y lecturas a todos los niños de los hospitales pediátricos. Pretende ayudar a que los niños disfruten de momentos placenteros, leyendo o escuchando cuentos.

Organismo coordinador / Sitio web

Fundación Gil, con apoyo económico de la Dirección General de Libros y Bibliotecas.

Promoción de la Lectura en las Bibliotecas Públicas (Programa de Acções de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas)

Duración del programa: Desde 1997 – en curso

Programa que ofrece formación, talleres, cursos cortos de literatura, grupos de lectura, exposiciones y representaciones en libros – para desarrollar los hábitos lectores en toda la comunidad, por el placer de la lectura y para luchar contra los bajos niveles de alfabetización lectora.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección General del Libro y Bibliotecas

Rumanía

Desarrollo de las destrezas lectoras (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Duración del programa: Desde 2009 – en curso

Programa que intenta fomentar la lectura en todos los entornos (tanto dentro como fuera de los centros escolares) para todos los alumnos. Entre sus objetivos específicos están: identificar los estímulos motivadores; desarrollar y poner en marcha un plan de medidas correctivas en lectura; desarrollar unos estándares mínimos y unos indicadores de rendimiento de lectura; elaborar herramientas para desarrollar un enfoque intercultural de la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes/ Departamento de Educación Escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Círculos Literarios (*Cercurile de lectură*)

Duración del programa: Desde 2004 – en curso

Programa que fomenta la lectura por placer, fuera de la escuela, entre los jóvenes a través de círculos literarios, concursos, acciones “pro lectura” (como encuentros y marchas), etc.

Organismo coordinador / Sitio web

Inspección Escolar del Condado de Cluj + la Asociación Nacional de Profesores de Lengua Rumana ‘Ioana Em. Petrescu’ [ANPRO] + Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română ‘Ioana Em. Petrescu’* (ANPRO) + *Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

Lectura para el tercer milenio (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Programa que intenta estimular el interés por la lectura durante la etapa preescolar y los primeros cursos de primaria para limitar las causas que puedan provocar el fracaso escolar. Las acciones implican tanto a los alumnos y profesores desde la etapa de primaria como a los padres.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes/ Departamento de Educación Escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Desarrollo de las competencias clave – una premisa para la inclusión social (un proyecto FSE) (*Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale* (proiect FSE))

Duración del programa: Desde 2009-2012

Programa cuyo objetivo general es mejorar las competencias clave en educación primaria, incluidas las destrezas lecto-escritoras y técnicas de lectura, con la creación/evaluación/seguimiento y puesta en marcha de un programa educativo integral con vistas a mejorar la calidad educativa de todo el sistema.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deportes/ Departamento de Educación Escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Eslovenia

Insignia de Lectura (*Bralna značka*)

Duración del programa: Desde 1960 – en curso

Enfoque multidisciplinar (fomento de la lectura en familia y actividades de ocio para niños y jóvenes) que pretende promocionar la lectura, la cultura de la lectura y la alfabetización lectora de los jóvenes lectores.

Organismo coordinador / Sitio web

Sociedad eslovena insignia de lectura (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnaznacka.si/>

Leyendo con Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)

Duración del programa: 1999

Clubes de lectura organizados en toda Eslovenia con el objetivo de fomentar la lectura entre los adultos de todas las edades y animarles a hablar sobre los libros que leen por placer.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto Esloveno de Educación de Adultos (*Andragoski center RS*)

Leer y escribir juntos (*BIPS-Beremo in pišemo skupaj*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

Proyectos de promoción de la lectura y la escritura diaria en familia. Se informa a los padres de la importancia de la lectura y se estimula a los niños a leer de una manera divertida.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto Esloveno de Educación de Adultos (*Andragoski center RS*)

Leer para divertirse y para conocer (*BZZ-Branje za znanje in zabavo*)

Duración del programa: Desde 2009 – en curso

Se forma a tutores para ayudar a los padres con bajo nivel educativo y a sus hijos con las actividades de aprendizaje de la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Instituto Esloveno de Educación de Adultos (*Andragoski center RS*)

Eslovaquia

Informatización y revitalización de las bibliotecas escolares (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

Duración del programa: Desde 2006-2008

Programa que pretende mejorar las actividades de las biblioteca mediante la colaboración y el intercambio de información con otras bibliotecas, el uso de las TIC y el acceso a Internet, la ampliación y mejora de los servicios para los alumnos, el personal educativo y el personal de los centros escolares, y el aumento de la cultura lectora de los alumnos.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Pedagógica de Eslovaquia (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk www.infolib.sk

Concurso sobre la iniciativa más interesante de las bibliotecas escolares (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)

Duración del programa: 2008

Las bibliotecas escolares organizaban eventos, que divulgaban los medios de comunicación regionales, con el objetivo de informar al público sobre estas actividades. El objetivo principal era fomentar una relación sostenible y positiva con los libros, las bibliotecas escolares y la lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Pedagógica de Eslovaquia (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk

Proyecto Nacional de Formación de bibliotecarios escolares (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)

Duración del programa: Desde 2008-2009

Programa educativo para bibliotecarios escolares y compra de libros de lectura obligatoria.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación de la República de Eslovaquia, Biblioteca Pedagógica de Eslovaquia (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogicka kniznica*)

Concurso Nacional de recitación artística de prosa y verso para niños – *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubin)*

Duración del programa: Desde 1960 – en curso

Concurso de recitado de prosa y verso, y lectura de textos literarios, para familiarizar a los alumnos con los valores de la literatura, la creatividad, la cultura del lenguaje, el desarrollo del talento poético y la lectura de literatura.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación de la República de Eslovaquia (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); Organismo organizador: centros regionales de desarrollo cultural, autoridades educativas regionales (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

www.nocka.sk

Finlandia

Oficina de Alfabetización Lectora (*Lukineuvola*)

Duración del programa: Desde 2005-2008

Programa que intenta crear y reforzar las redes regionales de apoyo a las personas con dificultades de aprendizaje y aumentar la concienciación general sobre las mismas. Además, tiene como objetivo crear un modelo de oficinas de servicio que ofrecen apoyo, orientación y consejo en relación con las dificultades de aprendizaje y elaborar y proporcionar formación relacionada con dichas dificultades y con la dislexia a los profesionales desde diferentes campos.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo Nacional de Educación Finlandia – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.lukineuvola.fi/>

Niños, medios de comunicación y bibliotecas 2009-2010 / Programa educativo sobre los medios de comunicación en las bibliotecas (*Lapset, media ja kirjastot*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Cursos sobre medios de comunicación para profesionales de las bibliotecas que trabajan principalmente con niños y adolescentes. El objetivo principal del programa es mejorar la alfabetización en medios de comunicación en los niños y crear un ambiente seguro para ellos en este ámbito.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de Bibliotecas de Finlandia (NGO) (*Suomen kirjastoseura*)

<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatusthanke#Mediakasvatusthanke_2007_-_2008

Formación para la alfabetización lectora de los adultos inmigrantes– AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)

Duración del programa: Desde 2008-2011

Programa que coordina proyectos para la elaboración de sistemas electrónicos de aprendizaje y evaluación del lenguaje en lengua finesa y sueca para inmigrantes. Incluye material de aprendizaje del lenguaje para inmigrantes analfabetos que presentan dificultades en lectura y escritura.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo Nacional Educativo de Finlandia – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.opi.fi/kehittamishankkeet/aikis>

Revitalización de la lengua Romaní (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

Duración del programa: 2009 – en curso

Programa dirigido a revitalizar la lengua romaní hablada en Finlandia reuniendo a gente y animándoles a hablar sobre temas de la vida diaria en su lengua bajo la orientación de profesores cualificados.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo Nacional de Educación de Finlandia – FNBE (*Opetushallitus*)

Suecia

Premio Memorial Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Duración del programa: Desde 2002 – en curso

El premio más importante de literatura infantil y juvenil a nivel mundial. Se concede anualmente a uno o varios autores independientemente de su lengua o la nacionalidad. Tanto autores como ilustradores, narradores y promotores pueden ser los galardonados. El objetivo del premio es reforzar y aumentar el interés por la literatura infantil y juvenil en todo el mundo, y apoyar los derechos de los niños.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo de las Artes de Suecia

<http://www.alma.se/sv/>

Catálogo de Libros (*Barnbokskatalogen*)

Duración del programa: En curso

El Consejo de las Artes de Suecia publica un catálogo anual de los nuevos libros infantiles y juveniles con alrededor de 312 nuevos títulos escogidos por los expertos. Esta publicación se distribuye gratuitamente a consultas médicas y dentales para jóvenes, centros comerciales, bibliotecas y a los propios niños o jóvenes, para estimular la lectura y las actividades locales en bibliotecas y centros escolares.

Organismo coordinador / Sitio web

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

Cooperación Local (*Lokalt samarbete*)

Duración del programa: En curso

El Consejo de las Artes de Suecia ofrece cada año apoyo a proyectos regionales o locales. En 2011 recibieron apoyo los proyectos de libros electrónicos para jóvenes. Otro ejemplo es el proyecto organizado por el Sindicato de Trabajadores del Transporte de Suecia y el Sindicato de Trabajadores de Restaurantes y Hoteles en colaboración con las bibliotecas públicas locales sobre “bibliotecas en los restaurantes de carretera/bibliotecas en las gasolineras” para conductores profesionales.

Organismo coordinador / Sitio web

[www.kulturradet.se/en/In-English/
http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek](http://www.kulturradet.se/en/In-English/http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek)

La lectura en las consultas de pediatría (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Duración del programa: En curso

En muchos municipios todos los centros educativos de infantil visitan con regularidad las bibliotecas locales y el personal colabora con las actividades de lectura. Muchos municipios han creado también programas para el apoyo a la lectura que duran toda la infancia y se organizan en colaboración con los centros de infantil, las bibliotecas, las bibliotecas escolares, los responsables de las clases de infantil, los centros escolares y los servicios pediátricos. Esta colaboración comienza con el regalo de un libro que los padres reciben en el centro de salud cuando llevan a sus hijos al médico. Durante el período de educación infantil, el personal de la clínica informa a los padres sobre el desarrollo del lenguaje del niño y sobre la importancia de leer a los niños. Los centros de salud en ocasiones organizan grupos de padres donde, entre otras cosas, se les invita a familiarizarse con la biblioteca local.

Organismo coordinador / Sitio web

www.kulturradet.se/en/In-English/

Libros en McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Duración del programa: En curso

Cada año, en octubre, McDonald's Suecia y el “Movimiento por la Lectura” colaboran regalando libros infantiles a muchos niños. Al comprar un Happy Meal se les regala un libro al cliente. Se trata de libros nuevos de autores e ilustradores suecos consagrados. El Movimiento por la Lectura comenzó en 1999 y trabaja con proyectos para estimular la lectura en colaboración con otros agentes.

Organismo coordinador / Sitio web

www.larforlivet.nu/ www.mcdonalds.se/se.html

Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (2)

Inglaterra – Jugar para tener éxito

Duración del programa: Desde 1997 – en curso

Se crean centros de apoyo al estudio dentro de los clubes deportivos profesionales, utilizando el estímulo de un conjunto de deportes para motivar a los jóvenes, principalmente de entre 10 y 14 años, con riesgo de obtener resultados muy bajos. A través de los programas de aprendizaje que ofrece, “Jugar para tener éxito” pretende contribuir a elevar los estándares educativos, especialmente en cálculo y lectura, y acercar los resultados obtenidos por los alumnos con bajo rendimiento a la media de su edad.

Organismo coordinador / Sitio web

Aspectos operativos y de gestión: Rex Hall Associates, consultoría educativa. La financiación se realiza en triple colaboración entre el gobierno, las autoridades locales y los clubes deportivos que participan. Muchos centros también reciben apoyo económico de patrocinadores locales.

www.playingforsuccessonline.org.uk

Inglaterra y Gales – Programas de alfabetización lectora en familia

Duración del programa: Desde 2001 – en curso, pero existen iniciativas locales desde antes de 2001

Animar a los miembros de la familia a aprender todos juntos y, cuando sea posible, alentar tanto a adultos como a niños a proseguir con su formación.

Organismo coordinador / Sitio web

En Inglaterra, los programas de lectura en familia son una rama de la alfabetización lectora familiar, cursos de lectura y cálculo que forman parte de la Estrategia Gubernamental para las Competencias Básicas. Se financian mediante asignaciones a las autoridades

(2) Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte): la fecha de referencia de esta información es 2009/10, hasta el 31 Marzo 2010.

locales por parte del Consejo de Aprendizaje y Competencias, organismo financiado por el gobierno. Los cursos los da una amplia gama de instituciones en centros escolares, centros infantiles Empezar Seguros, bibliotecas, centros familiares, unidades de orientación de alumnos, proyectos para padres adolescentes y centros juveniles. Un enfoque similar se está adoptando en Gales e Irlanda del Norte para fomentar la lectura (aunque los programas, la financiación y gestión pueden ser diferentes).

Inglaterra y Gales – Bookstart

Duración del programa: Desde 1992 (como proyecto piloto a nivel local) – en curso. Booktime y Booked Up desde 2005

Bookstart consiste en dar gratuitamente paquetes de libros a cada bebé en el Reino Unido, a los 7 meses, a los 18 meses y los 3 años. Pretende fomentar la importancia de los libros y los beneficios de utilizar libros con los bebés, como ayudar a crear los vínculos familiares y promover la inteligencia emocional, así como construir unas buenas destrezas de comunicación y escucha, y ayudar a sentar las bases de una alfabetización temprana. Bookstart es el punto inicial de una serie de donaciones gratuitas de libros a todos los niños en todo el país en las etapas clave del desarrollo; Booktime va dirigido a los niños que acaban de comenzar su escolarización, y el Club Buzón de Correos va dirigido a los niños al cuidado de las autoridades locales. También se ofrecen libros especializados a los niños ciegos o con limitaciones visuales ('Booktouch') y a los niños sordos ('Bookshine').

Organismo coordinador / Sitio web

La coordinación corresponde a Booktrust, una organización benéfica independiente. Los planes universales de regalar de libros, incluido Bookstart, han recibido financiación del Departamento de Infancia, Escuela y Familias de Inglaterra, de la Asamblea de Gobierno de Gales y el Departamento de Educación de Irlanda del Norte, y el patrocinio de editores y librerías infantiles

www.booktrust.org.uk / www.bookstart.co.uk

Inglaterra y Gales – Año Nacional de la Lectura 2008

Duración del programa: 2008

El Año Nacional de la Lectura 2008 fue una campaña nacional llevada a cabo en Inglaterra que pretendía desarrollar la cultura de la lectura, promover la lectura en familia y en otros entornos y contribuir a construir un país de lectores. Gales también tuvo su propio Año Nacional de la Lectura 2008. Ambas campañas pretendían estimular las actividades de lectura en comunidad, llevar a cabo campañas en los medios de comunicación y animar a las autoridades locales a desarrollar sus propias estrategias de lectura.

Organismo coordinador / Sitio web

En Inglaterra, el Departamento de Infancia, Escuela y Familias encargó a la Fundación Nacional para la Alfabetización, en colaboración con la Agencia para la Lectura, organizar esta conmemoración. El Año Nacional de la Lectura en Gales fue financiado por la Asamblea del Gobierno de Gales y coordinado por el Consejo Galés del Libro.

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte – Reto veraniego de lectura

Duración del programa: 1998 – en curso

Animar a los niños (de entre 4 y 11 años) a visitar la biblioteca pública y a leer seis libros durante las largas vacaciones de verano, en que las destrezas lectoras pueden fallar al faltar la lectura diaria habitual en la escuela. Este proyecto se prepara en los centros escolares antes del verano. Tiene un tema diferente cada año y utiliza materiales interactivos como las colecciones de pegatinas, un sitio web dedicado al blog de un autor y juegos y actividades creativas que se llevan a cabo en las bibliotecas.

Organismo coordinador / Sitio web

Coordinado por la Agencia para la Lectura, organización benéfica que recibe financiación del Consejo de Artes de Inglaterra y del Consejo de Museos, Bibliotecas y Archivos de Inglaterra, y el Consejo Galés del Libro y de las Bibliotecas en Irlanda del Norte.

www.readingagency.org.uk / www.summerreadingchallenge.org.uk

Irlanda del Norte – Festival del Libro Infantil

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Ver descripción para Irlanda (IE)

Organismo coordinador / Sitio web

El Festival del Libro Infantil recibe el apoyo del Departamento de Educación de Irlanda del Norte.

Reino Unido – Escocia

Fundación del Libro de Escocia

Duración del programa: Desde 2007 – en curso

Organización que financia, organiza y divulga un importante número de iniciativas y actividades de promoción de la lectura (por ejemplo, el Bookbug, el Programa de la Fundación del Libro para los primeros años). Intenta fomentar la literatura en Escocia, desarrollando proyectos innovadores para animar a los adultos y a los niños a leer, escribir e inspirarse en los libros.

Organismo coordinador / Sitio web

Fundación del Libro de Escocia

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

Lectura en Verano

Duración del programa: Marzo 2010 – Agosto 2010

Programa de promoción de los libros escoceses (incluyendo eventos como una votación y actos promocionales) para fomentar la lectura entre el público en general, ampliar las opciones y experiencias lectoras y atraer a nuevos tipos de personas a las bibliotecas.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo de Bibliotecas e Información de Escocia

www.slainte.org.uk

SPL (Primera Liga Escocesa) Estrellas de la Lectura

Duración del programa: Marzo 2009. La fase 2 comenzó en diciembre de 2009.

Eventos que pretenden utilizar el poder motivador del fútbol profesional para atraer a las familias que necesitan apoyo con la lectura a un ambiente positivo y agradable.

Organismo coordinador / Sitio web

Consejo de Bibliotecas e Información de Escocia

www.slainte.org.uk

Diploma en aplicaciones de TIC en las Bibliotecas: apoyar el desarrollo lector; Autoridad Escocesa para las Cualificaciones (SQA); Unidad Nacional Superior, nivel 7 del Marco de Créditos y Cualificaciones de Escocia.

Duración del programa: Desde 2005 – en curso

Formación online gratis para todo el personal de bibliotecas. Pretende ofrecer una cualificación y formación de alto nivel sobre el desarrollo lector para dicho personal.

Organismo coordinador / Sitio web

Autoridad Escocesa para las Cualificaciones y el Consejo de Bibliotecas e Información de Escocia

www.ictl.org.uk; www.sqa.org.uk; www.scqf.org.uk

Islandia

Semana del Libro (*Vika bókarinnar*)

Duración del programa: Desde 2006 – en curso

Hay una semana del mes de abril, que se denomina la Semana del libro, dedicada a los libros y a la lectura. Todas las familias del país reciben un cheque que pueden utilizar para obtener un descuento si compran un libro. El objetivo es animar a la compra de libros y aumentar el nivel de lectura, especialmente entre niños y adolescentes.

Organismo coordinador / Sitio web

Asociación de Editores de Islandia (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Liechtenstein

Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett

Duración del programa: Desde 2004 – en curso

Programa de promoción de la lectura en educación primaria consistente en entregar a cada alumno un carnet (*Lesepass*) y ponerle un sello por cada libro que leen. Además, se han diseñado unas barajas (*Quartett*) que se regalan a los niños cuando han leído un cierto número de libros.

Organismo coordinador / Sitio web

Federación de Asociaciones de Padres en colaboración con la Fundación EFFECT y la Oficina de Educación (*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/>

<http://www.sa.llv.li/> http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf (p. 25)

Actividades de Relaciones Públicas de la Biblioteca Nacional (*Public Relation Aktivitäten der Landesbibliothek*)

Duración del programa: En curso

Programa dirigido a la promoción de la lectura, a atraer a la gente a las bibliotecas y a superar inhibiciones. Incluye exposiciones, lecturas, lecturas dramatizadas, conciertos, visitas a las bibliotecas, conferencias, presentaciones de películas, talleres, etc.

Organismo coordinador / Sitio web

La Biblioteca Nacional, en colaboración con instituciones públicas y privadas (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Analfabetismo – Dificultades en lectura y escritura (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Duración del programa: 2006 – en curso

Programa dirigido a ofrecer información sobre el analfabetismo a la población y a instituciones implicadas en el tema; una línea telefónica ofrece información sobre las ofertas de cursos en la región, cursos para personas analfabetas; prevención del analfabetismo.

Organismo coordinador / Sitio web

Fundación para la Educación de Adultos (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Asociación para la Educación Intercultural (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>

<http://www.vib-li.com/>

De escuchar a leer. Evento del “Foro para la bibliotecas escolares y municipales” (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des “Forums Schul- und Gemeindebibliotheken”*)

Duración del programa: En curso

Iniciativa dirigida a la promoción de la lectura en los alumnos, jóvenes y adultos consistente en regalar paquetes con libros y CDs, lectores de CDs y un manual. Cada libro viene con un CD en el que se lee el comienzo del libro; después de 15 minutos la lectura se interrumpe y se invita al oyente a leer el libro para conocer el resto de la historia.

Organismo coordinador / Sitio web

Biblioteca Nacional (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Noruega

Año de la Lectura 2010 (*Leseåret 2010*)

Duración del programa: 2010

Su objetivo general es una política nacional integral sobre la lectura para reforzar la competencia lectora en todo el país. Debe servir para fortalecer la democracia reforzando las destrezas lectoras, dando a todos la oportunidad de participar en la sociedad, en el aprendizaje y en diferentes experiencias. El grupo principal al que va destinado son los adultos poco lectores.

Organismo coordinador / Sitio web

La Autoridad de Archivos, Bibliotecas y Museos de Noruega (*ABM-utvikling*)

http://www.abm-utvikling.no/?set_lengua=en

Aprendizaje Creativo – Arte y Cultura en Educación 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)

Duración del programa: Desde 2007-2010

Plan estratégico para desarrollar las competencias artísticas y culturales, la estética y la creatividad entre niños, alumnos y personal de educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Organismo coordinador / Sitio web

Dirección de Educación Primaria, Secundaria y Formación (*Utdanningsdirektoratet*) en colaboración con el Centro Nacional para el Arte y la Cultura en Educación (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) at Bodø University College (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17> <http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>

Programa de Desarrollo de las Bibliotecas Escolares (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Duración del programa: Desde 2009-2013

Programa dirigido a fomentar el uso de las bibliotecas escolares como medio para desarrollar las competencias lectoras. También pre-

tende desarrollar la capacidad de los docentes, los directores de centros y los bibliotecarios para planificar el uso de las bibliotecas escolares.

Organismo coordinador / Sitio web

Universidad de Agder (*Universitetet i Agder*), por encargo de la Dirección de Educación Primaria, Secundaria y Formación (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en> <http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turquía

Campaña Nacional de Apoyo a la Educación (*Ulusal Eğitim Destek Kampanyası*)

Duración del programa: Desde 2001-2008

Programas llevados a cabo en centros públicos de formación consistentes en implementar medidas compensadoras para los ciudadanos analfabetos, ayudándoles a mejorar sus destrezas y conseguir un empleo. También tiene como objetivo incorporar a la escuela a los niños que no están en el sistema educativo.

Organismo coordinador / Sitio web

Presidencia de la República

Nosotras, Madres e Hija en la Escuela (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Duración del programa: Desde 2008-2012

Programas llevados a cabo en centros públicos de formación para alfabetizar a 3 millones de personas, especialmente a chicas y mujeres que han superado la edad de cursar la educación primaria, con dificultades económicas y que no tuvieron ninguna educación anteriormente.

Organismo coordinador / Sitio web

Sra. Emine Erdoğan y Halk Bankası

Campaña Turquía lee (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Duración del programa: Desde 2008-2010

Dirigido a aumentar los niveles en lectura, ofreciendo cursos de alfabetización lectora para adultos, a desarrollar una cultura de la lectura y a mejorar la alfabetización informática.

Organismo coordinador / Sitio web

Presidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Turismo y Cultura. Las actividades las coordinan los gobiernos provinciales. Cada gobierno tiene su propio sitio web.

Ahora es tiempo de leer (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Duración del programa: Desde 2010 – en curso

Esta campaña a gran escala pretende desarrollar los hábitos lectores en todos los sectores de la sociedad desde muy temprano en los niños y jóvenes para que la lectura se convierta en una parte natural de la sociedad turca intelectual a la que se aspira. Este proyecto dura dos años y un año de experiencia piloto.

Organismo coordinador / Sitio web

Ministerio de Educación Nacional

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Apéndice al epígrafe 1.2 / Listado de documentos utilizados en el análisis comparativo de los currículos y directrices oficiales de alfabetización lectora

Todos los enlaces siguientes fueron consultados el 28 de febrero de 2011.

Bélgica – Comunidad francófona

Socles de compétences [Competencias básicas] (1997) [Online] Disponible en:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 2 ½-14

Bélgica – Comunidad germanófona

Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten [Decreto que establece los objetivos de desarrollo de la educación primaria] (2002) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen [Decreto que establece las destrezas básicas y las directrices curriculares en educación] (2008) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-14

Bélgica – Comunidad flamenca

Objetivos de desarrollo de la educación infantil (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 2 ½-6

Objetivos finales de la educación primaria ordinaria (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-12

Objetivos finales del primer curso de educación secundaria rama A (01/09/2002) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1curso/astream/dutch.htm>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12-14

Bulgaria

Програма за подготвителна група/клас [Programa para el nivel preparatorio] (2003)

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 5-7

Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас [Programas de estudio de lengua y literatura búlgara, cursos 1º-4º] (2001-2003)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 7-11

Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас [Programas de estudio e lengua y literatura búlgara, cursos 5º-8º] (2001)

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-15

República Checa

Programa marco para la educación infantil (2005) [Online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

Programa marco para la educación elemental (2007) [Online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-15

Dinamarca (3)

Fælles mål 2009 Dansk [Objetivos comunes de lengua danesa 2009 (2009) [Online]

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-16

Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748) [Descripción de los objetivos generales y específicos de las asignaturas de las 'folkeskolens' desde el primer hasta el último curso (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [Online]

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-16

Alemania

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich [Estándares educativos de la asignatura de Alemán en educación primaria] (2005) [Online]

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschole.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-10

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss [Estándares educativos para el certificado final de la asignatura de Alemán de la *Hauptschule*] (2005) [Online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10-16

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss [Estándares educativos para el certificado final de la asignatura de Alemán de la *Realschule*] (2004) [Online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10-16

Estonia

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava [Currículo nacional para los centros de atención a niños de preescolar] – Normativa del gobierno de la República nº. 87 de 29 de mayo de 2008 [Online]

<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 6-7

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava [Currículo nacional de la educación básica y la secundaria superior] – Normativa del gobierno de la República nº 56 de 25 de enero de 2002 [Online]

http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197

Nivel(es) educativos: CINE 1-2-3 Grupo de edad (años): 7-18

Irlanda

Aistear – Marco curricular para la primera infancia – Principios y temas (2009)

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 0-6

Currículo de la educación primaria – Introducción (1999)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 4-12

- (3) Existe otro documento relacionado con la enseñanza de la lectura en el nivel CINE 0 (*Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen* (BEK nr 260) [Normativa sobre la enseñanza en preescolar (BEK nr 260)] (31/03/2009)). Ver: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Este documento no se incluye en el análisis comparativo de los currículos de alfabetización lectora.

Currículo de la educación primaria – Inglés (1999)

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	4-12
-----------------------	--------	-----------------------	------

Currículo de la educación primaria - Orientaciones para los profesores de Inglés (1999)

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	4-12
-----------------------	--------	-----------------------	------

Inglés: Material de apoyo adicional – Estructura del currículo de Inglés(2005) [Online]

<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Accessed 14 December 2010]

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	4-12
-----------------------	--------	-----------------------	------

Certificado de Primaria – Plan de estudios de inglés

Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	12-15
-----------------------	--------	-----------------------	-------

Certificado de Primaria – Inglés – Orientaciones para los profesores

Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	12-15
-----------------------	--------	-----------------------	-------

Grecia

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Un marco curricular transversal temático para la educación obligatoria] (2003) [Online]

www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Nivel(es) educativos:	CINE 1- 2	Grupo de edad (años):	6-14
-----------------------	-----------	-----------------------	------

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο [El marco curricular transversal temático y los currículos de las asignaturas de educación infantil] (2003) [Online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Nivel(es) educativos:	CINE 0	Grupo de edad (años):	4-5
-----------------------	--------	-----------------------	-----

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [El marco curricular transversal temático y el currículo de lengua de primaria] (2003) [Online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	6-11
-----------------------	--------	-----------------------	------

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο [El marco curricular transversal temático y el currículo de lengua del Gymnasium] (2003) [Online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	12-14
-----------------------	--------	-----------------------	-------

Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης [Guía para los profesores de Infantil: planes de enseñanza y contextos creativos de aprendizaje] (2003) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf

Nivel(es) educativos:	CINE 0	Grupo de edad (años):	4-5
-----------------------	--------	-----------------------	-----

Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 1º curso de Dimotiko: Letras, palabras e historias, Manual del profesor] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	6
-----------------------	--------	-----------------------	---

Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 2º curso de Dimotiko: un viaje por el mundo del lenguaje, Manual del profesor] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	7
-----------------------	--------	-----------------------	---

Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 3º curso de Dimotiko: los lápices increíbles, Manual del profesor] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	8
Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 4º curso de <i>Dimotiko</i> : volar con las palabras, Manual del profesor] (2006) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	9
Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 5º curso de <i>Dimotiko</i> : Manual del profesor] (2006) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	10
Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Lengua, 6º curso de <i>Dimotiko</i> : palabras, frases, textos, Manual del profesor] (2006) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	11
Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού [Griego moderno, 1º curso de <i>Gymnasium</i> , Manual del profesor] (2005) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF			
Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	12
Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού [Griego moderno, 2º curso de <i>Gymnasium</i> , Manual del profesor] (2005) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF			
Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	13
Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Modern [Griego moderno, 3º curso de <i>Gymnasium</i> , Manual del profesor] (2005) [Online]			
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF			
Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	14

España

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006) [Online]			
http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 0-3	Grupo de edad (años):	0-18
Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (2006) [Online]			
http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 0	Grupo de edad (años):	0-6 (3-6)
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria ((2006) [Online]			
http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 1	Grupo de edad (años):	6-12
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria [Online]			
http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf			
Nivel(es) educativos:	CINE 2	Grupo de edad (años):	12-16

Francia

Programme de l'école maternelle et élémentaire [Currículo de educación infantil y primaria (Anexo N°3 de 19 de junio de 2008) [Online]			
--	--	--	--

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 2 ½-11

Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français [Currículo de Francés de educación secundaria inferior] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) (Anexo) [Online]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-15

Programme et Accompagnement français [Guía de estudios de Francés] (Nueva edición 2004) [Online]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-15

Socles de compétences [Competencias básicas] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 2 ½-15

Italia

I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti. [Nueva organización escolar, reglas, sugerencias, comentarios] (2004) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 3-14

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. [Currículo de infantil y primer ciclo de primaria] (2007) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 3-14

Chipre

Ministerio de Educación y Cultura, 2002-2007 reedición. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Currículos de educación infantil]. Nicosia: Ministerio de Educación y Cultura.

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 4-5

Ministerio de Educación y Cultura, 2002-2007 reedición. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Currículos de educación primaria]. Nicosia: Ministerio de Educación y Cultura.

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 5.8 to 11.8

Analytika Programmata Gymnasiou [Currículos de educación secundaria] (2006) [Online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12-15

El marco curricular transversal y el currículo de Lengua de educación primaria (Grecia) (2003)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-11

El marco curricular transversal y el currículo de Lengua del *Gymnasium* (Grecia)

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12-14

Lengua 1º curso de *Dimotiko*: Letras, palabras e historias, Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6

Lengua 2º curso de *Dimotiko*: Viaje al mundo del lenguaje, Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 7

Lengua 3º curso de *Dimotiko*: Los lápices increíbles, Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 8

Lengua 4º curso de *Dimotiko*: Volando con las palabras, Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 9

Lengua 5º curso de *Dimotiko*: Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 10

Lengua 6º curso de *Dimotiko*: Palabra, frases, textos, Manual del profesor (Grecia) (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 11

Griego moderno, 1º curso del *Gymnasium*, Manual del profesor (Grecia) (2005)

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12

Griego moderno, 2º curso del *Gymnasium*, Manual del profesor (Grecia) (2005)

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 13

Griego moderno, 3º curso del *Gymnasium*, Manual del profesor (Grecia) (2005)

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 14

Letonia

Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm [Programa de infantil para los centros educativos de educación infantil] (1998) [Online]

<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027 [Lengua letona. Estándares para los cursos 1º a 9º. Normativa sobre estándares básicos de la educación pública y estándares para las asignaturas de la educación básica. Normativa 1027 del Gabinete de Ministros], Riga, 2006.

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 7-15

Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027 [Literatura: estándares para los cursos 4º a 9º. Normativa sobre estándares básicos de la educación pública y estándares para las asignaturas de la educación básica. Normativa 1027 del Gabinete de Ministros], Riga, 2006

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 10-15

Lituania

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai [Programas generales y estándares educativos] (8 de agosto de 2003) [Online]

1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 5 -16

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, [Programas generales de educación primaria y secundaria inferior], (26 de agosto de 2008) [Online]

http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 7-16

Luxemburgo

Plan d'études de l'enseignement fondamental [Planes de estudios de la educación básica (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [Online]

http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 3-11

Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire [Desarrollo de las capacidades, conocimientos, actitudes y competencias de los niños de educación infantil] (2004)

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-5

Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule [Enseñanza del Alemán orientada hacia las competencias en la etapa de secundaria – educación secundaria y educación secundaria técnica] (2007) [Online]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 13-14

Hungría

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja [Programa básico de educación infantil] (1996) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

A Nemzeti Alaptanterv [Currículo básico nacional] (2003 – última modificación 2008) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>

Nivel(es) educativos: CINE 1-2-3 Grupo de edad (años): 6-18

Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára [Marco curricular para los cursos 1º- 4º] (2008)

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-10

Malta

Linji Gwida u Suggerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten [Directrices y sugerencias para la implantación del currículo en los jardines de infancia] (2002)

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-4

Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji [Plan de estudios de lengua maltesa en educación primaria] (2005) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 5-10

Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji [Plan de estudios de lengua maltesa en educación secundaria] (2009) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-16

Los Países Bajos

Objetivos básicos de la educación primaria (2006) [Online] <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 4 a 12

Apéndice a los objetivos básicos de la educación secundaria (2006) [Online]

<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12 a 15/16

Referentiekader taal and rekenen- Referentieniveaus [Marco de referencia para la lengua y la aritmética] (Enero 2010) [Online]

<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 4-15

Austria

Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben [Currículo de la educación primaria y último curso de infantil: Lengua y habla, preparación para la lectura y la escritura] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 5-10

Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben [Currículo de la educación primaria: lengua alemana, lectura, escritura] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-10

Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch [Currículo de las asignaturas obligatorias, Alemán (HS) (2000 –última modificación 2008)] [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10-14

Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch [Currículo de las asignaturas obligatorias, Alemán (AHS) (2000 – última modificación 2008)] [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10-14

Bildungsstandards [Estándares educativos] (2009) [Online]

http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-14

Grundsatzterlass Leseerziehung [La dimensión transversal] (1999 – última modificación 2002) [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>

Nivel(es) educativos: CINE 1-2-3 Grupo de edad (años): 6-18

Polonia

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1– Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego); [Normativa del Ministerio de Educación Nacional de 23 de diciembre de 2008 sobre los Currículos Básicos de educación infantil y educación general en determinados tipos de centros (Anexo 1 – Currículo básico de educación infantil para los centros de preescolar, las clases de infantil en los centros de primaria y otros modelos de educación infantil)]. (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) [Normativa del Ministerio de Educación Nacional de 23 de diciembre de 2008 sobre los Currículos Básicos de educación infantil y educación general en determinados tipos de centros (Anexo 2 – Currículo básico de la educación general en los centros de primaria) (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 7-12

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego); [Normativa del Ministerio de Educación Nacional de 23 de diciembre de 2008 sobre el Currículo básico de infantil y educación general en determinados tipos de centros (Anexo 4 – Currículo para los centros de educación secundaria y post-secundaria que conducen a la obtención del título de *Matura* después de pasar el examen *Matura*)] (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(es) educativos: CINE 2-3 Grupo de edad (años): 13-18/19

Portugal (4)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Directrices curriculares para la educación infantil] (1997) [Online]

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-5

Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância) [Directrices para las actividades de lectura en educación infantil] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-5

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais [Currículo Nacional de la educación básica – competencias esenciales] (2003) [Online]

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-14

Organização Curricular e Cursos: Ensino Básico – 1º ciclo [Organización curricular y programas – primer ciclo de la enseñanza básica] (2004, 4ª edición. 1991, primera edición) [Online]

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-9

Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo [Orientaciones para las actividades de lectura. Programa – ¡Es hora de leer! Primer ciclo] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-9

Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo [Programa de lengua portuguesa – plan de organización de la enseñanza-aprendizaje – educación básica – segundo ciclo] (1991) [Online]

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 10-11

Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo [Programa de lengua portuguesa: plan de organización de la enseñanza-aprendizaje (Educación Básica – tercer ciclo)] (1991) [Online]

http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 12-14

Rumanía

Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani) [Currículo de educación infantil (niños de 3 a 6/7 años)] (2008) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3 a 6/(7)

Programe școlare de Limba și literatură română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite) [Lengua y literatura rumana 1º y 2º (currículo revisado)] (2003) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6 – 7

Programa școlară pentru Limba și literatură română, clasa a III-a [Currículo de 3º curso. Lengua y literatura rumana] (2004) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

- (4) Además de esta lista, en 2010 se publicó un nuevo documento base llamado “Metas de Aprendizagem” (Objetivos de aprendizaje) que comenzó a utilizarse en 2010/2011 como herramienta de gestión para ayudar a los profesores de los niveles CINE 0 a CINE 3 a utilizar los documentos curriculares. Su aplicación plena está prevista para 2013. Para más información ver: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 8

Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar [Currículo de 4º curso. Lengua y literatura rumana + Estándares curriculares de rendimiento para el final de la educación primaria] (2005) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 9

Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a [Currículo para los cursos 5º a 8º. Lengua y literatura rumana] (2009)

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10 – 13

Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a [Estándares de evaluación para los cursos 4º, 8º y 12º] (2003) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>

Nivel(es) educativos: CINE 1-2-3 Grupo de edad (años): 9, 13, 18

Eslovenia

Kurikulum za vrtce [Currículo de preescolar] (1999) [Online]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 1-6

Program osnovne šole [Currículo Básico Nacional de la Educación Básica] [Online]

http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_šole/

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6 -15

Učni načrt: Slovenščina [Currículo de lengua Eslovena] (1998) [Online]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6 -15

Eslovaquia

Štátny vzdelávací program – CINE 0 – predprimárne vzdelávanie [Programa educativo estatal – CINE 0 – educación infantil] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-6

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – CINE 1 – Primárne vzdelávanie [Programa educativo estatal para la primera etapa de la educación básica en la República Eslovaca– CINE 1 – educación primaria] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-10

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – CINE 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie. [Programa educativo estatal para la segunda etapa de la educación básica en la República Eslovaca – CINE 2 – educación secundaria inferior] (2008) [Online].

<http://www.minedu.sk>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 10-15

Finlandia

Currículo básico de educación infantil en Finlandia 2000 (2000) [Online]

http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 6-7

Currículo básico nacional de la educación básica 2004 (2004) [Online]

http://www.opf.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 7-16

Suecia

Currículo de infantil Lpfö 98 (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-7

Currículo de la educación obligatoria, clases de infantil y centros de ocio Lpo 94 (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 3-16

Planes de estudios de la educación obligatoria (2008)

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 7-16

Reino Unido – Inglaterra

Marco legal para los primeros cursos de la Etapa Preparatoria (Mayo 2008) [Online]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 0-5

Currículo Nacional para las Etapas Clave 1 y 2 de Inglaterra (1999 – Etapa Clave 1 modificada en 2007) [Online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 5-11

Currículo Nacional para las Etapas Clave 3 y 4 de Inglaterra (2007) [Online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Nivel(es) educativos: CINE 2-3 Grupo de edad (años): 11-16

Reino Unido – Gales

Marco de aprendizaje para los niños de 3 a 7 años (2008) [Online]

http://gales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforgales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Nivel(es) educativos: CINE 0-1 Grupo de edad (años): 3-7

La lengua inglesa en el currículo nacional de Gales (2008) [Online]

<http://gales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculumingales/arevisedcurriculumforgales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Nivel(es) educativos: CINE 1-3 Grupo de edad (años): 7-16

Reino Unido –Irlanda del Norte

Orientaciones curriculares para la educación infantil (2006) [Online]

http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-4

El currículo de Irlanda del Norte: Primaria (2007) [Online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_irlanda_curriculum_primary.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 4-11

El currículo obligatorio de la Etapa Clave 3: Fundamentos y detalles (2007) [Online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-14

Reino Unido – Escocia

Currículo para la excelencia: la lectura en el aprendizaje. Principios y práctica (2004 – updated 2007) [Online]

<http://www.ltescocia.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2-3 Grupo de edad (años): 3-18

La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas

Inglés y alfabetización lectora: experiencias y resultados (2006) [Online]

<http://www.ltescocia.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/lenguas/>

Nivel(es) educativos: CINE 0-2 Grupo de edad (años): 3-15

Islandia

Aðalnámskrá leikskóla [Orientaciones curriculares para los centros de infantil] (1999) [Online]

<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 0-5

Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska [Orientaciones para el currículo nacional de la escuela obligatoria – sección islandés] (2007) [Online]

http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-16

Liechtenstein

Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein [Currículo del Principado de Liechtenstein] (2005) [Online]

http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufgabe_2_0512.pdf

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2 Grupo de edad (años): 4-15

Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium [Currículo de la educación secundaria inferior-Gymnasium Unterstufe] (2007) [Online]

<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-14

Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben [Promoción de los estudiantes con dificultades (especiales) en lectura y escritura] (2006)

Nivel(es) educativos: CINE 0-1-2-3 Grupo de edad (años): 4-18

Noruega

Plan Marco de contenidos y tareas de las educación infantil (2006) [Online]

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 1-5

Currículo de Noruega (2008) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Nivel(es) educativos: CINE 1-2 Grupo de edad (años): 6-16

Estudios de profundización en Noruega (2006) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 13-16

Turquía

Okulöncesi Eğitim Programı [Programa educativo de infantil] (2006) [Online]

<http://ooegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Nivel(es) educativos: CINE 0 Grupo de edad (años): 3-5

1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı [Programa educativo de Turco para los cursos 1º a 5º] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Nivel(es) educativos: CINE 1 Grupo de edad (años): 6-10

6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı [Programa educativo de Turco para los cursos 6º a 8º] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Nivel(es) educativos: CINE 2 Grupo de edad (años): 11-13

AGENCIA EDUCATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Isabelle De Coster (Coordinación), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noora

Maquetación y diseño gráfico

Patrice Brel

Coordinación de la producción

Gisèle De LeI

Expertos externos

Reseñas de las investigaciones temáticas:

Luisa Araujo, Instituto Superior de Educación y Ciencia, Portugal

Colin Harrison, Universidad de Nottingham, Reino Unido

Gerry Shiel, Centro de Investigación Educativa St Patrick's College, Irlanda

Patricia Schillings, Universidad de Liège, Bélgica

Sari Sulkunen, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Jyväskylä, Finlandia

Victor van Daal, Universidad de Stavanger, Noruega

Análisis de los currículos:

Patricia Schillings, Universidad de Liège, Bélgica (Diseño del modelo común de análisis)

Teresina Barbero, Centro de Lingüística de la Universidad de Turín, Italia

Xanthippi Kiriazi, Grecia

Renata Kosinska, Polonia

Ljudmila Ivšek, Eslovenia

Análisis secundario de los datos estadísticos:

Christian Monseur, Universidad de Liège, Bélgica

EURYDICE ESPAÑA - REDIE

Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE)

Área de Estudios e Investigación
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
C./ General Oráa, 55
28006- Madrid
Correo electrónico: eurydice@educacion.es
Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

Jefe de la Unidad EURYDICE ESPAÑA - REDIE

Montserrat Grañeras Pastrana

Coordinación del estudio

Flora Gil Traver

Autores

Juan Antonio Núñez Cortés

Ana I. Martín Ramos

Traducción

Juan Alberto Martín Santos

Revisión de la traducción

Ángel Ariza Cobos

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË/ BÉLGICA

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta;
experta: Christiane Blondin (Universidad of Liège, *Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement*)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribución de la Unidad: Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la Unidad: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA/REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribución de la Unidad: Jana Halamová;
Alice Košková (Comenius National Library of Education);
expertos: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK/ DINAMARCA

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

DEUTSCHLAND/ ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Gaurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI/ ESTONIA

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: Helin Puksand (Conferenciante,
Instituto de Ciencias Educativas, Universidad de Tallinn)

ÉIRE / IRLANDA/ IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: Pádraig Mac Fhlannchadha
(Inspector de la División, Departamento de Educación y
Destrezas), Éamonn Murtagh (Ayudante del Inspector Jefe,
Departamento de Educación y Destrezas)

ELLÁDA/ GRECIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
C/ General Oraa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver (Coordinadora),
Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés
(experto externo)

FRANCIA/ FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad : Thierry Damour;
experta: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences,
chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation,
INRP*)

HRVATSKA/ CROACIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
1000 Zagreb

ÍSLAND/ ISLANDIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Simona Baggiani, Alessandra
Mochi; experta: Lina Grossi (Investigadora, *Istituto
Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di
Istruzione e Formazione – INVALSI*)

KYPROS/ CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;
expertos: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
Servicio de Psicología Educativa, Ministerio de Educación y
Cultura)

LATVIJA/ LETONIA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 1
1050 Rīga
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta con los
expertos: Anspoka (Academia de Gestión Educativa y
Formación del Profesorado de Riga), Silvija Tretjakova
(Biblioteca Nacional de Letonia) y Mudite Reigase (Centro
Curricular Nacional)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Eva-Maria Schädler en
colaboración con colegas de la *Schulamt*

LIETUVA/ LETONIA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribución de la Unidad: Kęstutis Kaminskas,
Teresa Aidukienė, Henrika Prosniakova

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG/ HUNGRÍA

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Felvégi Emese (Experto)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: Marie-Anne Spiteri Ade y Tarcisio
Zarb (Education Officer – Maltese), ambos del
Departamento de Gestión Curricular y eLearning, Dirección
de Calidad y Estandares Educativos, Ministerio de
Educación Empleo y Familia

NEDERLAND/ PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.051
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta;
experto: Paul Knuijt (Ministerio de Educación, Cultura y
Ciencia)

NORGE/ NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

ÖSTERREICH/ AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la Unidad: Werner Schöggli (Experto,
Pädagogische Hochschule Wien ALFABETIZACIÓN –
Lehrerinnenbildung)

POLSKA/ POLONIA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad: Stanisław Drzażdżewski (Experto
del Ministerio de Educación Nacional), Magdalena
Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribución de la Unidad: Teresa Evaristo, Carina Pinto,
Ana Bela Martins

ROMÂNIA/ RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribución de la Unidad: Veronica - Gabriela Chirea en
colaboración con los expertos del Ministerio de Educación,
Investigación, Juventud y Deportes: Liliana Preoteasa
(Directora General), Viorica Preda (Inspector, experto en
educación infantil), Gabriela Droc (Inspector, experto en
educación primaria), Mina Maria Rusu (Inspectora de lengua
y literatura rumana, experta en *gimnaziu* y primer ciclo de
secundaria inferior), Anca Denisa Petrache (Inspectora de
lengua y literatura rumana, experta en educación secundaria
– segundo ciclo de secundaria inferior), Laura Emilia
Șerbănescu (Directora de Formación Permanente), Cristina
Ștefania Dascălu (Inspectora de, Formación Permanente),
Merima Carmen Petrovici (Experta del, Centro Nacional de
Formación del Personal Educativo Pre-universitario),
Angelica Baroiu (Inspectora, Centro Nacional de Formación
del Personal Docente Pre-universitario), y los profesores:
Marin Manolescu (Profesor doctor, Universidad de
Bucarest), Gheorghe Bunescu (Profesora doctora, Valahia
Universidad de Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA/ SUIZA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA/ ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta: Ljudmila
Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO/ ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

SUOMI / FINLANDIA

Eurydice Finlandia
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

SVERIGE/ SUECIA

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribución de la Unidad: Responsabilidad conjunta

TÜRKIYE/ TURQUÍA

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la Unidad: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday,
Dilek Gulecyuz

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Escocia
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribución de la Unidad: Ernest Spencer (Experto nacional)

EACEA; Eurydice

La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas

Bruselas: Eurydice

2011 – 208 p.

ISBN 978-92-9201-191-8

doi:10.2797/63712

Descriptores: lectura, alfabetización, evaluación, resultados de aprendizaje, destrezas básicas, currículo, apoyo curricular, reforma curricular, actividades extra-curriculares, profesor especialista, profesor de necesidades educativas especiales, formación del profesorado, dificultad lectora, tiempo libre, biblioteca, motivación, PISA, PIRLS, buenas prácticas, resultados de las investigaciones, educación primaria, educación secundaria inferior, educación general, análisis comparativo, EEE, Unión Europea.

ES



La **Red Eurydice** ofrece información y análisis sobre los sistemas educativos Europeos, así como sobre las políticas puestas en marcha. Desde 2011 consta de 37 unidades nacionales pertenecientes a los 33 países que participan en el Programa para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (Estados miembros de la UE, países de la Asociación Europea de Libre Comercio –AELC–, Croacia y Turquía), y se coordina y dirige desde la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural con sede en Bruselas, que es la encargada de elaborar sus publicaciones y bases de datos.



Eurydice España-REDIE constituye una red a escala española semejante a Eurydice, con la que está plenamente coordinada. Encargada de la recopilación, análisis, intercambio y difusión de información fiable y comparable acerca de temas de interés común sobre el sistema educativo, su objetivo es apoyar la toma de decisiones en el ámbito educativo europeo, nacional y autonómico. En ella participan el conjunto de las Administraciones educativas españolas a través de sus Puntos de Contacto Autonómicos (dependientes de las distintas Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas) y del Punto de Coordinación Estatal (con sede en el CNIIE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) que impulsa y coordina el funcionamiento de la Red. Entre las actuaciones de REDIE se distinguen aquellas de carácter permanente, que incluyen la actualización de la descripción del sistema educativo *on-line* (REDIPEDIA); las contribuciones al Plan de trabajo de Eurydice, que garantizan que en los estudios de la Red europea se recoja la variedad de la gestión educativa en las Comunidades Autónomas; y los estudios propios, que responden al interés y al acuerdo de los miembros de la red Eurydice España-REDIE.

EURYDICE en Internet:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE España-REDIE: <http://educacion.gob.es/eurydice>



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-9201-191-8



9 789292 011918