

El papel de la lectura en el sistema educativo

Elena Martín

Daremos por compartido con el lector el convencimiento sobre la importancia que la lectura ha tenido y sigue teniendo en el desarrollo humano y la necesidad que, por tanto, los sistemas educativos asumen de ayudar a que cada vez más miembros de la sociedad se apropien de esta poderosa herramienta cultural.

No es pues el objetivo de este capítulo reflexionar sobre la esencial función de humanización de la lectura, sino analizar en qué medida las decisiones más recientes que se han ido tomando para mejorar la educación escolar en España pueden contribuir a lograr la meta que se acaba de expresar. El análisis se limitará a la etapa que ha transcurrido desde la anterior edición de este mismo informe, ya que el profesor García Garrido ya realizó esta tarea para el período anterior en el informe previo [Millán 2002]. Además de esta acotación temporal, el texto se centrará, por lo que respecta al contenido, en tres aspectos. El primero, cómo recoge la nueva Ley Orgánica de Educación y su desarrollo normativo el aprendizaje y la enseñanza de la lectura, el segundo, la información que las evaluaciones internacionales ofrecen sobre los logros del sistema educativo en este ámbito y, finalmente, una breve reflexión acerca

de las medidas que se han puesto en marcha en nuestro país para apoyar el fomento de la lectura.

La lectura en la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación [LOE 2006] presta mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las dos leyes anteriores. La LOE hace mención expresa de la lectura en varios artículos. En primer lugar, ya en el artículo 2 se incluye «el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas» como uno de los factores clave para la calidad de la enseñanza, al mismo nivel que los recursos económicos, la autonomía educativa o la evaluación.

Cuando más adelante se caracterizan en la LOE las distintas etapas educativas, se hace mención de la lectura desde una doble perspectiva. Por una parte, se indica en los objetivos el tipo de aprendizaje que se espera conseguir al finalizar cada período escolar. Por otra, se especifica, en los artículos que indican los principios pedagógicos que deben regir la enseñanza en los sucesivos niveles educativos, la función que la lectura debe desempeñar en ellos.

Así, se recoge en el punto 2 del artículo 2 que en la Educación Infantil «corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura...». En la Educación Primaria la LOE establece ya como meta «...adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo...», y señala así mismo que es en esta etapa en la que hay que desarrollar hábitos de lectura. La LOE, con el fin de contribuir a esta finalidad incluye una medida que aparece por primera vez en las leyes de educación de los últimos 25 años. Así, en el artículo 19 se señala que en la Educación Primaria «a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma». Esta medida se concreta posteriormente en el real decreto que establece las enseñanzas mínimas para esta etapa y se precisa que este tiempo diario no podrá ser inferior a treinta minutos.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley indica que es esta la etapa en que el estudiante debe «iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura», sin que obviamente ello signifique que en etapas anteriores no deban trabajarse textos literarios. A diferencia de lo que se decía en la etapa anterior sobre un tiempo diario de lectura, en la ESO se establece que «se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias».

Finalmente, por lo que respecta a la lectura en las distintas etapas escolares, en el Bachillerato se destaca la función de la lectura como herramienta de aprendizaje al señalar en el artículo 33 dedicado a los objetivos de esta etapa que en ella es preciso «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.»

Desde el punto de los principios pedagógicos la LOE destaca en todas las etapas que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas, las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen la comprensión lectora y el interés y el hábito de la lectura. La antigua idea de que todo docente debe ser profesor de lengua cobra de nuevo cuerpo en esta formulación, que desafortunadamente no se reconoce la mayoría de las veces en la práctica en las aulas.

La LOE pone de manifiesto la importancia que atribuye a la lectura al regular de manera muy pormenorizada la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, podrán dar servicio al conjunto del municipio. Dada la relevancia que, a nuestro juicio, tiene la regulación de este ámbito de intervención en una ley orgánica, se reproduce textualmente el contenido del artículo 113.

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del período de implantación de la presente ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente ley.
4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.
5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

Siempre se ha criticado que las leyes no prevean compromisos económicos para llevar a cabo las medidas que asumen. En este caso, la LOE señala en el artículo 155 que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura. Queda pues esta responsabilidad, como la mayoría de las decisiones educativas, en manos de las consejerías y departamentos de educación, lo que siendo a nuestro modo de ver positivo en general no deja de suponer un riesgo debido a las claras diferencias existentes en las políticas educativas de las comunidades autónomas y exigiría un mayor seguimiento de las políticas educativas para garantizar la equidad.

El marco normativo de la LOE con respecto al papel de la lectura en los aprendizajes escolares se completa con lo establecido en las enseñanzas mínimas que con carácter prescriptivo establece el gobierno para todos los centros escolares en los correspondientes reales decretos recogidos en las referencias bibliográficas. La novedad con respecto a los currículos anteriores radica fundamentalmente en el hecho de situar la lectura como uno de los pilares del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística. El enfoque comunicativo que lógicamente se deriva del modelo de competencias no es nuevo, pero se reconoce en estas normas con mucha más claridad [Pérez y Zayas 2007].

Desde esta perspectiva la lectura aparece como una vía privilegiada para construir las habilidades propias de la comunicación oral y escrita en distintos contextos sociales: privado, público, académico, profesional, etcétera, y se presenta también como un elemento esencial de la educación literaria. Este

enfoque no desatiende lógicamente el aprendizaje del código, pero enfatiza ante todo los elementos más ligados al significado del texto, a los componentes más complejos de la comprensión lectora que permiten la interpretación: inferencias, relación entre la información del texto y los conocimientos previos o los distintos aspectos de la valoración crítica.

Lo que podría resultar más novedoso en el currículum de la LOE se refiere a la dimensión epistémica de la lectura y la escritura. Entre las ocho competencias clave se recoge la de «aprender a aprender» [Martín y Moreno 2007]. Obviamente, ir construyendo a lo largo de la escolarización una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten planificar y supervisar el aprendizaje no depende exclusivamente de leer y escribir para aprender, pero está estrechamente relacionado con esta capacidad [Scardamalia y Bereiter 1992]. En las enseñanzas mínimas de la LOE se presta más atención a esta dimensión de la lectura y la escritura como herramientas de construcción del conocimiento de lo que se venía haciendo en las leyes anteriores. En la Tabla 1 se recogen como ejemplo algunos criterios de evaluación de distintas áreas curriculares en los que se aprecia claramente la meta de ayudar a los alumnos y alumnas a obtener y tratar la información de diversas fuentes integrándola a través de un proceso crítico de interpretación.

El objetivo que figura en la tabla se refiere al área de Lengua Castellana, pero, como puede comprobarse en los distintos criterios de evaluación seleccionados, el currículum adopta una posición coherente con lo que la propia LOE establecía al implicar a todas las áreas en la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a aproximarse a los textos con una actitud perspectivista que implica que al leer uno no accede a un conocimiento estático y verdadero sino al punto de vista de un autor. Comprender, desde esta perspectiva, implica por tanto reelaborar la información a la que se accede por la lectura estableciendo relaciones con lo que ya sabemos y, en muchas ocasiones, con datos de otras fuentes. El resultado del aprendizaje fruto de la lectura no debe pues ser una copia de lo que el texto dice sino un conocimiento que integra lo nuevo con lo ya conocido.

TABLA 1 - Objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas mínimas relacionados con la lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje

Objetivo de Lengua Castellana	Criterio evaluación Conocimiento del Medio	Criterio evaluación Ciencias de la Naturaleza	Criterio evaluación Ciencias Sociales	Criterio evaluación Música	Criterio evaluación Educación para la Ciudadanía
Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	Presentar un informe, tanto en papel como en soporte digital sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.	Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: <ul style="list-style-type: none"> - efectos de la contaminación, - desertización, - disminución de la capa de ozono, - agotamiento de recursos y extinción de especies. Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales. 	Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.	Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.	Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

Fuente: Elaboración propia

Cuando la actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir, esta función epistémica es mucho más potente. La meta que el tipo de texto establece ayuda a leer con un objetivo específico, de forma más activa y controlada. Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor. Estas tareas híbridas tienen pues un gran potencial para el aprendizaje, sobre todo cuando se plantean tareas que suponen la consulta de más de una fuente. Desafortunadamente, el tipo de tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en las aulas son mayoritariamente reproductivas (leer para copiar, para subrayar, tomar apuntes). Resultan mucho menos frecuentes actividades como la realización de trabajos de investigación, las síntesis, los ensayos de opinión, o las reflexiones sobre el propio aprendizaje, como se muestra en los resultados de Solé y otros [2005]. A pesar de que hace tiempo que en algunos países se lleva a cabo el enfoque transversal de «alfabetización a través del currículum» que culmina en los estudios superiores con la alfabetización académica [Carlino 2005, Castelló 2007], España está todavía lejos de generalizar este tipo de práctica en el conjunto de los centros escolares.

Lo que hasta ahora sabemos sobre lo que implica ser competente pone de manifiesto que la pericia que uno puede llegar a mostrar en un determinado campo del conocimiento no se generaliza automáticamente a otros. Para transferir es preciso contar con el dominio de los contenidos propios de ese ámbito específico. De ahí la importancia de trabajar las capacidades, en este caso la competencia lectora, en distintas áreas curriculares.

Las novedades de la LOE y de las enseñanzas mínimas señaladas hasta aquí podrían suponer por tanto un germen de mejora en el trabajo en las aulas y con ello en el aprendizaje del alumnado. No obstante, conviene recordar que los cambios necesarios trascienden la innovación curricular. Como siempre, serán la formación del profesorado, los materiales curriculares y la capacidad de los centros de planificar en equipo una práctica conjunta coherente los factores decisivos en el deseado progreso.

La evaluación de la competencia lectora

Necesitaremos esperar varios años para valorar si este progreso se ha producido o no. Los datos con los que contamos en este momento sobre el nivel de competencia de los estudiantes españoles no nos dicen nada obviamente de las nuevas propuestas de la LOE. No obstante, son una fuente muy valiosa para tener una perspectiva global y bastante fundamentada de lo que hasta ahora se está consiguiendo en este ámbito de aprendizaje.

En el informe anterior sobre la Lectura en España [Millán 2002], García Garrido revisaba los resultados del estudio PISA 2000 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OECD [2001] y de los informes de diagnóstico realizados por el INCE [1998] durante el curso 1997 con estudiantes de Educación Secundaria. Por tanto, nosotros retomaremos los datos de evaluación a partir de ese momento.

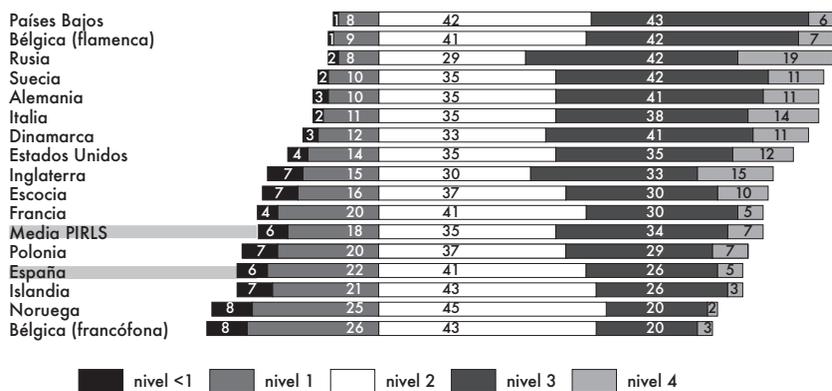
Durante este período los datos más interesantes provienen de dos fuentes, una de ellas vuelven a ser los resultados de PISA en los estudios del 2003 y del 2006 [OECD 2004, IE 2007a], la otra la evaluación realizada por la IEA cuyo objetivo es específicamente la comprensión lectora: el estudio PIRLS 2006 [IE 2007b]. La participación de España en estos estudios con una muestra nacional, junto con la participación de varias comunidades autónomas con muestra propia, permite tener una perspectiva del rendimiento de los estudiantes españoles, lo que probablemente explique que no se hayan realizado otros estudios específicos por parte del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación en estos años.

PISA y PIRLS ofrecen datos complementarios, ya que en el primer caso se evalúa a jóvenes de 15 años, con el objetivo de comprobar el nivel de aprendizaje a la edad en la que finaliza en muchos casos la educación obligatoria, y en el segundo se aplican las pruebas a estudiantes que están acabando el 4.º curso de Educación Primaria (9-10 años). La información conjunta de ambas fuentes enriquece el análisis.

Los resultados del estudio PIRLS del 2006 todavía están siendo analizados en profundidad. Sin embargo, contamos ya con datos muy interesantes. En

primer lugar, la media de los estudiantes españoles (513) se sitúa ligeramente por encima de la media PIRLS (500). No obstante, de entre los países europeos que participan en el estudio, sólo Islandia, Bélgica (francófona), Moldavia, Noruega, Rumanía y Macedonia obtienen puntuaciones inferiores. Cuando se analizan los resultados de acuerdo con los cinco niveles que establece el estudio (muy bajo, bajo, medio, alto y avanzado) se observa que España tiene menos estudiantes que la media PIRLS en los niveles medios y superiores y un porcentaje mayor en los inferiores, como se muestra en el Gráfico 1. Esta tendencia se observa en todos los estudios internacionales desde que estos empezaron a realizarse en los años 90 y aparece en todas las competencias curriculares evaluadas. Finalmente, los resultados son semejantes en textos literarios y textos para aprender, así como en los dos grandes procesos de la comprensión: obtención de información e inferencia directa, e interpretación, integración y evaluación.

GRÁFICO 1 - Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión (selección de países)



Fuente: IEA 2007b

Los resultados de PISA, con estudiantes de 15 años, ofrecen resultados similares, pero permiten además analizar la evolución a lo largo de tres estudios sucesivos: 2000, 2003, 2006. No obstante hay que destacar que la presencia de ítems de comprensión lectora en cada año es muy distinta. En el 2000, el

grueso de la prueba versaba sobre esta competencia, mientras que en el 2003 y el 2006 sólo supuso el 15% de los ítems.

En las puntuaciones del 2006 se ha producido un descenso general en todos los países, que es muy notable en el promedio español: 461 puntos, 31 por debajo de la media de la OCDE (492). Por lo que respecta a los resultados de las comunidades autónomas que participaron en este último estudio, solamente La Rioja iguala el promedio y se le aproxima el País Vasco (487). Las demás están por debajo, destacando negativamente Andalucía (448) que, al tener mucho peso en la muestra total española, repercute en gran medida en ella.

La imagen que arrojan los resultados no es pues positiva. No obstante, lo esencial es intentar entender a qué puede deberse esta situación. Los análisis realizados no permiten conocer claramente las causas, pero identifican ciertos *factores asociados*, es decir determinadas variables que se relacionan con los niveles de rendimiento. En ambos estudios, PISA y PIRLS, el nivel sociocultural de la familia es el factor que mayor influencia muestra. El gasto en educación es también una variable predictiva. Por otra parte, las chicas obtienen mejores resultados que los varones, aunque en España la diferencia es menor. Las puntuaciones de los estudiantes inmigrantes son notablemente inferiores a las del resto de la muestra. Los alumnos que usan en casa, aunque sea ocasionalmente, la lengua de la prueba obtienen mejores resultados. La frecuencia con que leen habitualmente los padres y el número de libros infantiles que tienen en casa los alumnos parecen tener una estrecha relación con la competencia lectora.

Por lo que respecta a factores asociados con características de los centros y del modelo de enseñanza, PISA destaca que la mayor autonomía de los centros se correlaciona con un mejor rendimiento. Por su parte PIRLS muestra que solo el 40% del profesorado español ha recibido formación específica en didáctica de la lectura frente al 57% de la media nacional. El 90% de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material básico para el aprendizaje, aunque un 34% lo complementa con series de lecturas y un 59% lo acompaña de una variedad de textos de literatura juvenil. La lectura en voz alta parece ser la actividad de enseñanza más extendida en España. Los

alumnos que más a menudo la practican son los que peor resultado obtienen. Por el contrario, internacionalmente, es más frecuente que los alumnos lean en clase por parejas o pequeños grupos. Los alumnos que suelen leer de manera independiente y en silencio con mayor frecuencia alcanzan una tasa más alta de rendimiento. En España, el 98% del alumnado afirma disponer de biblioteca escolar, y el 85% tiene también biblioteca de aula. Cuando se pregunta a los profesores por la frecuencia con que se utilizan, el 2% contesta que los alumnos las utilizan a diario o casi a diario. El 26%, una o dos veces a la semana, el 34% una o dos veces al mes. Un 37% (el doble que la media internacional) no las usa nunca o casi nunca. En los países con mejor rendimiento lector el uso de la biblioteca es mucho mayor [IEA 2007b].

Iniciativas de fomento de la lectura

Decíamos más arriba que todavía no podía evaluarse el impacto en el rendimiento de las iniciativas tomadas en la LOE. Sin embargo, sí conocemos ya algunas de las medidas que las administraciones educativas están tomando en el desarrollo normativo de la ley.

En relación con el horario que habría que dedicar en la Educación Primaria a la lectura, la mayoría de las Administraciones autonómicas han reproducido la fórmula establecida por el Ministerio de reservar un tiempo al día no inferior a treinta minutos. En algunos casos, como Castilla-La Mancha o Cataluña, se ha llegado a concretar en qué momento del horario se llevaría a cabo esta actividad. En otros muchos, la inclusión se ha realizado ante el requerimiento del Ministerio ya que en las primeras normas no aparecía, lo que no deja de ser indicativo de la dificultad de generar cambio.

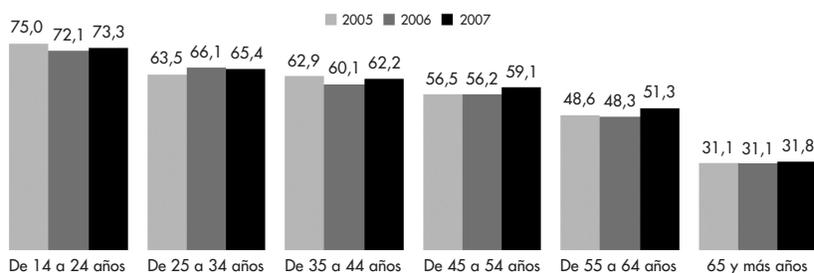
Por otra parte, el Ministerio ha puesto en marcha varias convocatorias para impulsar el fomento de la lectura en los centros escolares, que pueden consultarse en la página web de esta institución. Desde el 2006 se han venido aprobando importantes partidas presupuestarias (43.000.000 de euros hasta este año) para la mejora de las bibliotecas escolares. Este dinero que se trans-

fiere a las comunidades autónomas exige el compromiso de que la Administración que lo recibe aporte otro tanto al plan. Asimismo el Ministerio cuenta con una convocatoria en la que se premian experiencias de dinamización en innovación de uso de las bibliotecas y otra para la elaboración de materiales que faciliten la lectura en las diferentes áreas y materias de currículum y para realizar estudios sobre la lectura y las bibliotecas escolares. Finalmente en esta misma página pueden encontrarse sugerencias muy interesantes para los centros entre las que se encuentran programas para la gestión informática de las bibliotecas y formación para quienes se hagan cargo de esta tarea. Esta línea de actuación de la Administración central se lleva a cabo también en la mayoría de las comunidades autónomas que cuentan con planes de fomento de la lectura para los centros de su ámbito de gestión.

Confiamos en que este impulso de la lectura en la escuela, consciente y planificado, vaya mostrando sus frutos. Sin embargo, no debemos olvidar que la tarea de conseguir que en España haya más y mejores lectores no depende exclusivamente de la escuela, como se analiza en otros capítulos de este informe. Tiene necesariamente que ser un compromiso del conjunto de la sociedad y sobre todo de la familia.

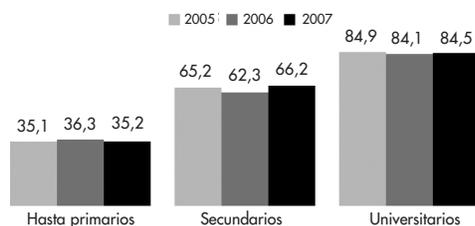
Querríamos cerrar esta breve reflexión, destacando dos datos sumamente relevantes. Como se muestra en los Gráficos 2 y 3, el estereotipo de que los jóvenes de hoy en día no leen tendría que matizarse. El informe de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [FGEE 2008] revela que es precisamente la franja entre 14 y 24 años la que tiene un mayor hábito de lectura. También se comprueba una vez más que la lectura está claramente asociada al nivel de estudios lo que, a su vez, cierra el círculo del análisis que este capítulo ha querido ofrecer al poner claramente de manifiesto la importancia de la educación escolar en la apropiación de este maravilloso logro cultural que constituye la alfabetización.

GRÁFICO 2 - Tipología de lectores de libros por edad



Fuente: FGEE 2008

GRÁFICO 3 - Tipología de lectores de libros por nivel de estudios



Fuente: FGEE 2008

Referencias

- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CASTELLÓ, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, 2007.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007*, Madrid, 2008.
- INCE, *Diagnóstico del Sistema Educativo: la escuela secundaria obligatoria*, Madrid: INCE, 1998, vol. 1-6.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007a. <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>> [Consulta: junio 2008]

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PIRLS 2006 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007b. <http://www.oei.es/pdfs/pirls2006_informe.pdf> [Consulta: junio 2008]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [en línea], *BOE* núm. 106, de 4.5.2006. <http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?c_oleccion=iberlex&id=2006/07899> [Consulta: mayo 2008]
- MARTÍN, E. y MORENO, A., *Competencia de aprender a aprender*, Madrid: Alianza, 2007.
- MILLÁN, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, París: OECD, 2001.
- , *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, París: OECD, 2004.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F., *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza, 2007.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293, de 8.12.2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *BOE* núm. 4, de 4.1.2007.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5, de 5.1.2007.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C., «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1992), págs. 43-64.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CUEVAS, I.; CASTELLS, N. y GRÀCIA, N., «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria», *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3) (1984), págs. 329-347.