

Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)

Juan Mata

En España sólo se habla de lectura, generalmente en su variante elegíaca o apocalíptica, cuando se publican los resultados de las encuestas sobre hábitos lectores o de las evaluaciones internacionales sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos de Educación Secundaria y se comprueba que las cifras son mediocres y decepcionantes. La agitación es entonces superlativa. El problema es que los argumentos de la mayoría de los ciudadanos se reducen a titulares de prensa (más o menos tremendos según los periódicos, las emisoras o los telediarios que frecuenten) o a frases hechas elevadas a verdades categóricas. Mucho ruido y pocos datos. Pasadas, sin embargo, unas semanas, y cuando otras alarmas van sepultando a las vigentes, las indignaciones se reducen a ceniza. Y hasta el próximo incendio, es decir, hasta las próximas encuestas.

¿De eso se trata entonces? ¿De lamentar periódicamente lo poco y mal que leen los adolescentes españoles? ¿De aprovechar las evaluaciones para ajustar cuentas con los adversarios políticos o docentes? ¿De seguir insistiendo en la degradación imparable del sistema educativo? ¿De recrearse en la queja?

Con respecto a la lectura circulan algunos tópicos con los que, en solitario o combinados, se aderezan los discursos más diversos. No hay forma de

deshacerse de ellos, aunque la realidad los desmienta continuamente. Uno de ellos afirma de modo rotundo que los jóvenes no leen, pese a que las encuestas confirman una y otra vez lo contrario. Sin tener en cuenta a los niños, que leen con asiduidad y no sólo libros de texto, los españoles entre 14 y 24 años son los que más leen, con diferencia además respecto de sus padres y abuelos [FGEE 2008]. ¿Por qué, sin embargo, se insiste en que no leen o leen cada vez menos? No tengo una explicación razonable, salvo que la lectura no escapa al ancestral sentimiento de degradación con que los mayores juzgan a las nuevas generaciones. Convendría, sin embargo, mirar las cosas con más finura y más conciencia histórica, dado que los antecedentes lectores de nuestro país no son precisamente ejemplares.

Otro de los tópicos en vigor reitera que la lectura está amenazada de muerte por la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dando por supuesto que el tiempo que los niños y jóvenes emplean en navegar por Internet, chatear o jugar con la *play station* se detrae de la lectura de libros. Quienes eso afirman tienen en mente una imagen de la infancia y la juventud un tanto ficticia. ¿Cuándo ha habido en España un momento en que la lectura haya ocupado de modo dominante el tiempo de ocio de los jóvenes? ¿Hace veinte años? ¿Durante la dictadura franquista? ¿A principios del siglo XX? ¿No sería más exacto y justo pensar que, dado el sombrío pasado reciente, no ha habido una época áurea de la lectura que podamos usar como referencia? Sería bueno no confundir el deseo con la memoria y pensar que de no disponer de esos aparatos electrónicos los niños y los jóvenes emplearían su tiempo libre en jugar en la calle, conversar en los parques o no hacer nada, como ha ocurrido siempre. Basta por lo demás, asomarse a la Red, convertida gracias a los blogs y los foros en una universal conversación sobre libros y lecturas, para comprobar que nunca como hasta ahora se habían mostrado los lectores tan afanosos, ni había estado tan presente el gusto por leer.

Y si no se trata entonces de la pérdida irremediable de los lectores jóvenes ni de un riesgo inminente de hecatombe de la lectura, ¿de qué estamos hablando en realidad? ¿Cuál es el auténtico problema? En el campo científico, plantear la pregunta correcta suele ser más importante que obtener la respuesta

correcta, pues son las preguntas las que estimulan la curiosidad y orientan las investigaciones. Esa apreciación es aplicable también a la lectura. La pregunta prioritaria debería ser la siguiente: ¿para qué leer, por qué insistir tanto en su necesidad y su práctica? Si la respuesta fuera estrictamente instrumental (para desenvolverse mejor en el ámbito social y laboral, por ejemplo), se esfumarían de inmediato gran parte de las inquietudes y las discusiones. Bastaría entonces con una formación escolar estrictamente utilitaria y eficaz. Lo demás se daría por añadidura. La cuestión es que, aun cuando no se reconozca abiertamente, la defensa de la lectura encubre algo más ambicioso, más insigne. Implícitamente se piensa en la lectura como un medio de conocimiento y perfección personal. Sería obligada entonces una segunda pregunta: ¿a quiénes corresponde en ese caso fomentar la lectura? Podría decirse que, en verdad, a cualquier lector que se lo propusiera, no importa su condición social o su estatus profesional: bibliotecarios, padres, libreros, periodistas... Y, por supuesto, a los profesores, a quienes la sociedad tiene encomendada de modo específico esa labor. Es a ellos, en consecuencia, a quienes hay que exigirselo preferentemente.

Las siguientes preguntas son entonces ineludibles: ¿qué no se hace del todo bien en las aulas para estar instalados en la medianía de las evaluaciones? ¿Todo depende de los programas escolares? ¿Es un problema didáctico? ¿Se debe a la formación de los propios formadores?

A propósito de los formadores

Si bien es cierto que en la comprensión lectora y en el aprecio de la lectura intervienen factores exógenos a la institución escolar, como vienen reiterando las investigaciones científicas y no dejan de reconocer los evaluadores del informe PISA [IE 2007], ellos la cultura familiar o las prácticas letradas del entorno social, no ayuda mucho escudarse en abstracciones como «la sociedad», «el pasado» o «las nuevas tecnologías» para justificar las insuficiencias de los alumnos. Ese descargo, además de imprudente, evidencia un cierto temor a abordar la complejidad del asunto. En cambio, reflexionar sobre las prácticas escolares, los

programas y la formación puede ayudar a salir del marasmo y a paliar en parte las carencias detectadas. No podemos ignorar que los centros escolares tienen la misión específica de enseñar bien a leer y escribir, de modo que si los alumnos demuestran deficiencias en ese campo deberían ser los docentes los más interesados en reconocer el fracaso y los más diligentes en la búsqueda de soluciones. Los niños y jóvenes de cualquier país, en tanto que alumnos durante un largo período de sus vidas, tendrán en las aulas la principal oportunidad de toparse con los textos literarios, filosóficos o científicos que pueden provocar el deseo y el placer de leer, de modo que si de veras se pretende conseguir que, además de aprender a leer y escribir de modo eficaz, adquieran gusto y entusiasmo por los libros, debería ser ahí donde esas pasiones se estimularan abiertamente o, al menos, no se frustraran de modo prematuro.

Atendamos entonces a la formación inicial de los profesores.

La Educación Infantil y Primaria

Se sabe que gran parte de los éxitos o reveses en la lectura y escritura se dilucidan en los seis o siete primeros años de vida. La psicología cognitiva y las neurociencias están aportando evidencias suficientes acerca de la capacidad de los niños más pequeños para aprender los mecanismos de la lengua de un modo activo y eficiente [Ferreiro y Teberosky 1979, Bryant y Bradley 1998, Blakemore y Frith 2007]. Numerosas iniciativas en todo el mundo tratan por ello de prevenir los posibles fracasos mediante el tejido de una red de colaboradores, desde los padres y los pediatras a los maestros y los bibliotecarios, encargados de ayudar a los niños en esa conquista. Ahí están programas pioneros como *Bookstart* en Inglaterra, *Reach Out and Read* y *Born to Read* en Estados Unidos, *Nati per leggere* en Italia, *Acces* en Francia o los que en España llevan adelante instituciones como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez o algunas bibliotecas públicas.

¿Se refleja ese caudal de conocimientos en los programas que se imparten en las diversas especialidades de las Facultades de Ciencias de la Educación?

Aun a riesgo de pecar de impreciso e injusto diría que no o, para ser más benevolente, no en la medida en que sería deseable. Los programas universitarios destinados a formar a los venideros maestros son sumamente extensos y a la vez sumamente frágiles. En muy pocos meses se busca proveer a los alumnos de ingentes cantidades de datos y referencias difícilmente asimilables. En la mayoría de las universidades españolas la instrucción de los futuros maestros en el campo de la lectura y la escritura se realiza, en el mejor de los casos, a lo largo de un solo curso escolar y no de modo autónomo sino entreverada con toda clase de cuestiones, desde la didáctica de la gramática a la fonética o la pedagogía de la literatura. Una instrucción que será más o menos intensa dependiendo de los créditos asignados y de la voluntad de los profesores. No hay, por decirlo de un modo escueto, una concienzuda formación de los futuros maestros en las prácticas de lectura y escritura, pudiéndose dar el caso de alumnos que, en razón de su especialidad, finalicen sus estudios sin apenas haberse relacionado con materias tales como los fundamentos de la comprensión lectora, las bibliotecas escolares o la literatura infantil y juvenil.

A ello hay que añadir que la enseñanza universitaria se basa aún en la clase magistral y, en muchas ocasiones, apenas se tiene en cuenta la realidad escolar. La enseñanza de la lectura y la escritura es sencillamente una víctima más, quizá muy destacada, de los desequilibrados programas universitarios, compeltidos a ofrecer una formación de calidad en un tiempo irritablemente escaso, en aulas heterogéneas y masificadas, y con una exigua formación práctica [Esteve 1993]. Si de veras se considerara una prioridad el buen aprendizaje de la lectura y la escritura, los planes de estudio universitarios deberían modificarse sustancialmente, pues la formación inicial poco tiene que ver a veces con las competencias que los maestros necesitan hoy [Marchesi 2006].

La Educación Secundaria

Pero si bien existe, aunque con deficiencias, una formación de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria con respecto de la lectura y la escritura,

no puede decirse lo mismo de los futuros profesores de Educación Secundaria, cuya instrucción pedagógica es escasa, por no decir ninguna. En muy contadas ocasiones se les previene acerca de sus posteriores labores docentes, a las que mayoritariamente están abocados los estudiantes de las diversas filologías. En las actuales facultades de Letras y Humanidades se trabaja sin embargo con la perspectiva de formar expertos e investigadores y apenas se contempla otra posibilidad. Es antiguo además el desdén hacia las cuestiones pedagógicas que exhiben muchos profesores en esas facultades, para quienes los asuntos educativos son de muy inferior rango y calidad. Resulta entonces que únicamente en las pocas semanas de realización del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) tendrán los aspirantes a profesores la oportunidad de conocer la realidad de las aulas.

Puede suceder no obstante que un profesor o profesora, recién aprobadas las oposiciones, llegue a un instituto de Enseñanza Secundaria y le corresponda impartir clases en un grupo de educación compensatoria o, simplemente, en un grupo de 1º de ESO. Es fácil imaginar sus perplejidades y abatimientos al comprobar los saberes de sus alumnos. ¿De qué les sirve, se preguntan entonces descorazonados, sus arduos conocimientos de Bajtin o Van Dijk si algunos de sus alumnos apenas saben leer y escribir y se expresan oralmente con dificultad? Superadas las primeras sofocaciones, lo habitual es que busquen refugio en los libros de texto, que no son los mejores instrumentos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y literarias, se acomoden a su ritmo y se adapten a sus orientaciones mientras van sacando conclusiones de los inevitables errores. Y, sin embargo, es en la etapa crucial de la Secundaria donde se dilucidan finalmente los éxitos y los fracasos escolares. Que el venidero Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato sea un acicate o un nuevo fiasco va a depender de qué departamentos universitarios y qué orientaciones pedagógicas lo desarrollen.

La instrucción posterior de unos y otros profesores no siempre soluciona las carencias, bien porque la formación continua no se percibe como una necesidad o bien porque los cursos ofrecidos o los modelos pedagógicos no son los más indicados. En muchos casos, la asistencia a esos cursos sigue estando motivada por obligaciones administrativas más que por el deseo de mejorar

la práctica docente. No deja de sorprender que los cursos relacionados con la educación infantil tengan mayor aceptación que los referidos a la Educación Secundaria o el Bachillerato. Si la formación inicial de los profesores exige cambios, no menos transformaciones necesita la formación continua, cuyas políticas y prácticas están muy desfasadas [Imbernón 2007]. Aunque sea de pasada, interesa mencionar que existen en España algunos másteres universitarios relacionados con la lectura: el Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, el Máster de Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura de la Universidad de Barcelona, el Máster en Promoción de la Lectura de la Universidad de Alcalá de Henares y el Máster Libros y literatura infantil y juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¿Qué ocurre mientras tanto en las aulas?

La formación inicial del profesorado repercute sin remedio en las prácticas escolares. No puede ejercitarse lo que previamente no se ha aprendido, de manera que, a falta de mejores referencias, lo habitual es imitar lo existente o reproducir lo que se ha experimentado como alumno a lo largo de los años. El desgastado sistema de acceso a la docencia ayuda poco en ese sentido. Las oposiciones no son el mejor medio para aprender ni para demostrar lo que el aspirante sería capaz de hacer.

Pero los errores no dependen únicamente de la inexperiencia. En cuanto a la lectura, hay todavía prácticas pedagógicas que no se corresponden en absoluto con lo que se sabe sobre los aprendizajes infantiles o con lo que propugnan incluso las leyes. No es fácil desprenderse de las rutinas, sobre todo si no hay una conciencia previa de su obsolescencia. Para desecharlas se requiere mucha seguridad y mucho coraje. Lo cierto es que cuesta mucho integrar en las aulas lo que han puesto de manifiesto las investigaciones científicas y las buenas experiencias docentes. Entre lo evidente y lo practicado se abre a menudo un abismo. Es sabido, por ejemplo, que el aprendizaje de la lectura

y la escritura es un proceso lento y progresivo que no comienza con la escolaridad ni a instancias de los adultos, sino que forma parte de los aprendizajes tempranos y espontáneos que los niños hacen como parte de su relación con el mundo [Ferreiro y Teberosky 1979, Goodman 1991, Tolchinsky Landsmann 1993]. Desde los primeros trazos que realizan por el puro placer del movimiento hasta la escritura personal de un cuento o la lectura autónoma de un libro, los niños van adquiriendo sucesivos conocimientos acerca del funcionamiento de las letras y las palabras y ajustando sus intuiciones a lo que van descubriendo. La alfabetización es para ellos un impetuoso y emocionante trayecto lleno de ensayos, errores, rectificaciones, hallazgos, éxitos. Ese inteligente proceso de construcción cognitiva, que sigue patrones semejantes en muy diversas culturas, requiere intervenciones atentas y alentadoras de los adultos y la creación de situaciones reales de aprendizaje en las que leer y escribir tengan pleno sentido. En muchas aulas se trabaja, sin embargo, con la arcaica concepción de un niño pasivo, ignorante, inmaduro, al que hay que estimular para que se interese por los mecanismos de la escritura y al que hay que conducir cautelosamente hacia el alfabeto mediante ejercicios sencillos y escalonados que, por lo general, carecen de significado y son ajenos a las prácticas sociales. Y para esos niños irreales se siguen editando todavía libros repletos de coloristas simplezas y actividades artificiales.

Igual ocurre en la Educación Primaria y Secundaria, donde proliferan todavía métodos de trabajo alejados de los verdaderos modos de aprender y de la necesaria adquisición de competencias reales de comunicación lingüística. Se sabe, por ejemplo, que la comprensión lectora requiere poner en juego muchas actividades cognitivas —identificar, recordar, formular hipótesis, inferir, anticipar, integrar, interpretar...— cuya imbricación hace posible o impide la elaboración de un significado [Kintsch 1998, Alonso Tapia 2005]. Se sabe igualmente que esas habilidades intelectivas pueden enseñarse y aprenderse mediante específicas estrategias didácticas, pero lo cierto es que en las aulas no siempre se trabaja en esa dirección.

El informe PISA [IE 2007a], como también el informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [IE 2007b], destaca cinco proce-

sos que, de menor a mayor rango de rendimiento, constituirían la base de la plena comprensión de un texto: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y asimismo de su forma. Eso significa que la competencia lectora debe sostenerse en destrezas que no sólo sirvan para la obtención de datos de un texto sino que puedan activar y relacionar conocimientos sobre su contenido y su estructura. ¿Se fomentan y practican esas habilidades en las aulas o se utilizan de modo sistemático y permanente todo tipo de textos para el aprendizaje de la competencia lectora? Reconozcamos que no del todo. Lo que las sucesivas evaluaciones vienen poniendo de manifiesto es que si se tienen en cuenta sólo los tres primeros procesos los alumnos españoles alcanzan la media de los restantes alumnos evaluados de los países de la OCDE, incluso la superan ligeramente; es decir, que no son unos analfabetos [Carabaña 2008]. Pero lo que también revelan es que respecto de los otros dos procesos las puntuaciones descienden notablemente, lo que indica que esas dos sustantivas habilidades, reflexionar y evaluar críticamente el contenido y la forma de un texto, no están suficientemente desarrolladas. Si queremos que los alumnos vayan más allá de la descodificación y la comprensión literal es necesaria una muy variada tipología de prácticas lectoras en las aulas, algo que no siempre se tiene en cuenta, y a la par una mejora de la formación de los profesores, lo que permitiría a los alumnos españoles alcanzar poco a poco cotas de excelencia.

Igual sucede con el estudio de la gramática y la sintaxis. En las aulas sigue prevaleciendo la enseñanza de conocimientos lingüísticos en menoscabo del aprendizaje de los usos de la lengua. Se continúa dedicando horas y más horas a la memorización de términos gramaticales o tipos de oración y muy poco tiempo a la escritura y corrección de textos o a los debates y exposiciones orales. Con el agravante de que lo que se estudia en un curso se reitera absurdamente a lo largo de la escolaridad. Milian y Camps [2006] resaltan cómo los saberes sobre la lengua tal como se enseñan y se aprenden a lo largo de la escolarización obligatoria son generalmente inertes, aptos para ser repetidos o

usados como instrumentos mecánicos para resolver ejercicios, pero ineficaces a la hora de redactar o de entender y valorar un texto escrito.

Y tampoco la lectura literaria se promueve con el entusiasmo y la agudeza que sería de desear. Ni los profesores leen como se supone que deberían de hacerlo, ni los textos aparecen ante los jóvenes con la vitalidad y la incitación necesarias. La literatura, que apenas tiene ya relevancia en los programas escolares, sigue siendo para muchos alumnos una tediosa sucesión de fechas, nombres propios, títulos y datos sin significado alguno ni conexión con sus vidas. La paradoja es que mientras desde ámbitos tan diversos como la filosofía, la psicología o las neurociencias se reivindica el papel revelador y liberador de la literatura, en las aulas escasean las discusiones libres, se asfixia por impropio la expresión de las emociones y se ignoran sus posibilidades éticas. En vez de contribuir a la transformación de los alumnos en lectores, las obras literarias sirven como simple materia para su evaluación como estudiantes. Para arreglar ese estado de cosas habría que desmontar sin reparos ese sistema caduco [Jover 2007].

Desde hace décadas, y con no demasiado éxito, se ha venido reivindicando la biblioteca escolar como el espacio nuclear de la actividad intelectual de un centro. Sólo ahora, y de modo cauteloso, comienzan a redactarse planes institucionales de estímulo y sostenimiento de las bibliotecas escolares. Hasta ahora han ido sobreviviendo gracias al empeño y el talento de profesores entusiastas que, sin apenas ayuda y reconocimiento, siempre han confiado en la bondad de los libros. Los datos son todavía desalentadores. El estudio *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones* [Marchesi y Miret 2005] muestra, por ejemplo, que el 75% de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato no va casi nunca a la biblioteca con sus profesores, pero también que más del 40% de esos mismos profesores no usa la biblioteca para su actividad profesional. Bastarían esas dos únicas referencias para concluir que, a pesar de los avances de los últimos lustros, aún queda un largo trecho por recorrer para lograr objetivos algo más satisfactorios.

La formación de lectores debería ser una tarea en la que todos los profesores de un centro estuvieran involucrados. Comienzan a redactarse ya pro-

gramas educativos en los que esa responsabilidad aparece compartida, pues lo normal es endosar esa tarea a los profesores del departamento de lengua y literatura, como si únicamente a ellos correspondiera enseñar a leer y escribir bien. Pérez Esteve y Zayas [2007] señalan, sin embargo, la incongruencia de encontrar libros de Ciencias de 3.º de Educación Secundaria con textos mucho más complejos que los que aparecen en los libros de Lengua de ese mismo nivel, lo que no evita quejas por parte de los profesores acerca de la incapacidad de los alumnos de entender lo que leen, sin reparar en que esos alumnos bien pudieran ser víctimas de errores pedagógicos de bulto. El mero hecho de ser hablante de una lengua no asegura la comprensión de cualquier tipo de textos.

Una mirada a nuestro alrededor

Desde que se iniciaron las primeras evaluaciones PISA, Finlandia se ha convertido en objeto de atención debido a los excelentes resultados de sus alumnos. Los profesores Linnakylä y Välijärvi [2006] apuntan que en el alto rendimiento en lectura de los adolescentes finlandeses no influye un único factor, sino que es el resultado de una trabazón de muchos elementos, desde el interés y compromiso con la lectura de los propios alumnos a la complicidad familiar y social con los estudios de los jóvenes. Uno de los datos más significativos de ese éxito es la extraordinaria valoración social de los profesores, que son además profesionales altamente cualificados (todos cuentan al menos con un Máster en Ciencias de la Educación). Estudiar para maestro está bien considerado y de hecho sólo se admite el 10% de las solicitudes para cursar esos estudios en la universidad, de lo que se deduce que ingresan alumnos motivados y descolantes. Además de su capacitación, los profesores gozan de gran autonomía para implantar los métodos pedagógicos que consideren oportunos, siempre que respeten los principios de lo que denominan «escuela comprensiva»: equitativa, abierta a todos, inclusiva, adaptada a las necesidades de cada alumno.

La selección del profesorado finlandés es, pues, muy meticulosa. Tras la previa selección nacional, en la que se valoran no sólo las capacidades intelectuales sino el grado de sensibilidad social, cada Facultad de Educación escoge a los alumnos que ingresarán mediante entrevistas y pruebas de conocimientos, tales como resumir la lectura de un libro, dar una clase a un pequeño grupo o demostrar dominio de las tecnologías de la información. El período de formación docente casi triplica en horas al dedicado en España, una ventaja que se incrementa con el ejercicio de un largo período de prácticas en escuelas seleccionadas por su calidad educativa, a cuyo término deben redactar un trabajo de investigación [Melgarejo Draper 2006]. Las comparaciones suelen resultar simplificadoras, pues dejan de lado elementos de naturaleza económica y social, pero no podemos ignorar que las diferencias entre el sistema de formación docente de Finlandia y el nuestro son abrumadoras.

En Inglaterra las controversias sobre la lectura son actualmente de otra índole. Como en otros países, los resultados de las sucesivas evaluaciones PISA también han sido objeto de debate público, muy semejante al de nuestro país, pero lo que más inquieta a los maestros es la continua presión del Department for Children, Schools and Families, equivalente a nuestro Ministerio de Educación, sobre los centros escolares para que alcancen las cuotas de alumnos de cada edad que deben lograr el nivel de lectura establecido de antemano en el National Curriculum for Primary English, pues en caso contrario serán investigados por la oficina de inspección del ministerio. Resulta ilustrador al respecto conocer las contestaciones promovidas por numerosas organizaciones académicas y sociales al informe elaborado por Jim Rose [2006] a petición del Gobierno británico, en el que entre otras recomendaciones se pronuncia decididamente por enseñar a leer y escribir a partir del método fónico. Es significativa al respecto la formulada por la United Kingdom Literacy Association [2008], que considera un retroceso la escisión entre descodificación y comprensión así como la ignorancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje de la lectura y las múltiples estrategias de los niños para aprender a leer. Lo que el informe Rose señala y todos admiten son las claras insuficiencias de la formación inicial de los

profesores en cuanto a la enseñanza de la lectura y la consiguiente necesidad de fijar unos estándares mínimos para esa formación.

Es sabido que en Francia tanto la formación inicial de los futuros profesores como los cursos de perfeccionamiento están encomendados a los IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), a los que acuden los licenciados universitarios que han decidido dedicarse a la enseñanza y han sido previamente admitidos. El primero de los dos años de preparación está dedicado a capacitar a los alumnos para los diversos concursos a los que optarán en función de sus preferencias académicas. Si aprueban las oposiciones recibirán a lo largo del segundo año las pertinentes clases teóricas y realizarán prácticas en diversos centros escolares. A su término, aunque no es un requisito extendido, deberán presentar una memoria profesional. Sólo entonces acceden a la carrera docente. Una de las ventajas de ese sistema de formación es la oportunidad de observar los métodos y estilos de trabajo de los profesores durante su estancia remunerada en las aulas, lo que les permite no sólo practicar sino escoger. La formación inicial y permanente adolece sin embargo de un defecto que lastra el aprendizaje de los futuros maestros: la incomunicación entre los investigadores y los formadores de los IUFM, más inclinados hacia la lingüística que hacia la psicología o las ciencias de la educación [Fijalkow 2000]. Esa desunión entre maestros, formadores universitarios e investigadores, que no es privativa de Francia, obstaculiza a menudo el mejoramiento de la pedagogía de la lectura y la escritura.

Como se ve, y aun con diversos matices, la preocupación por la enseñanza y la promoción de la lectura es universal y cada país la afronta según sus particulares carencias. Hay realidades diferentes pero problemas comunes. Decíamos al principio que en lo concerniente a la lectura no todo es responsabilidad de la escuela, aunque hay muchas cuestiones que sí dependen de ella. Hay deficiencias que son responsabilidad de los profesores y otras que escapan a su jurisdicción. Sin embargo, parece fuera de duda que una mejor formación de los formadores redundaría en una mayor calidad y eficiencia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se ha investigado poco aún sobre cómo enseñar a los futuros docentes, específicamente en el campo que nos ocupa,

por lo que ése debería ser uno de los objetivos pedagógicos prioritarios en este recién estrenado milenio [Hoffman y Pearson 2000]. Los cambios sociales, educativos, laborales y tecnológicos en marcha, así como las investigaciones en el campo de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, urgen a una reflexión a fondo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura así como sobre la formación de quienes estarán encargados de promoverlas.

Referencias

- ALONSO TAPIA, Jesús, «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», *Revista de Educación*, extraordinario 2005, págs. 63-93.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y FRITH, Uta, *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Barcelona: Ariel, 2007.
- BRYANT, Peter y BRADLEY, Lynette, *Problemas infantiles de lectura*, Madrid: Alianza, 1998.
- CARABAÑA, Julio, «Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA» [en línea], s.a. [2008]. <http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio//es_ES//documentos/pisa_carabana_ultima_version28_mayo.pdf> [Consulta: 21 julio 2008]
- ESTEVE, José Manuel, «El choque de los principiantes con la realidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), págs. 58-63.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [en línea], Madrid: FGEE, 2008. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HABITOS_LECTURA_COMPRA_LIBROS.zip> [Consulta: 1 junio 2008]
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México DF: Siglo XXI, 1979.
- FIJALKOW, Jacques, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.
- GOODMAN, Yetta M. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, Buenos Aires: Aique, 1991.

- HOFFMAN, James y PEARSON, P. David, «Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should», *Reading Research Quarterly*, vol. 35, nº 1 (2000), págs. 28-44.
- IMBERNÓN, Francisco, *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó, 2007.
- 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: 1 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>
- JOVER, Guadalupe, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro, 2007.
- KINTSCH, Walter, *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LINNAKYLÄ, Pirjo y VÄLIJÄRVI, Jouni, «Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 227-235.
- MARCHESI, Álvaro y MIRET, Inés (dirs.), *Las bibliotecas escolares en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA, 2005.
- MELGAREJO DRAPER, Javier, «La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 237-262.
- MILIAN, Marta y CAMPS, Anna, «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», en Anna Camps, coord., *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, 2006, págs. 25-53.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe, *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza, 2007.

ROSE, Jim, *Independent review of the teaching of early reading* [en línea], London: Department for Education and Skills, 2006. <<http://www.standards.dfes.gov.uk/phonics/report.pdf>> [Consulta: 1 junio 2008]

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona: Anthropos, 1993.

UNITED KINGDOM LITERACY ASSOCIATION, *Response to the Primary Curriculum Review* [en línea], London: UKLA, 2008. <http://www.ukla.org/downloads/UKLA_response_to_rose_review.pdf> [Consulta: 1 junio 2008]