Comprensión lectora en la escuela

JESÚS PÉREZ GONZÁLEZ
Profesor de la Universidad de California en Granada

INTRODUCCIÓN

La política educativa y la literatura científica de las últimas décadas contienen alusiones constantes a la importancia de la lectura. La lectura preocupa más que nunca a legisladores e investigadores (Fastrup, 2002).

Durante la última mitad del siglo XX, la preocupación de los legisladores y de los políticos de la educación fue la igualdad educativa (igualdad de oportunidades de todos los niños en el acceso al sistema educativo). En cambio, desde mediada la década de los 80 el foco de atención cambió desde la igualdad a la calidad. Lo que interesa entonces es conocer la calidad de la educación que reciben los alumnos y los mecanismos para mejorar la calidad de esa educación.

Como consecuencia de esta nueva preocupación, se pone ahora el énfasis en la práctica educativa y se exige que las prescripciones legislativas estén basadas en la evidencia de la investigación científica. Paralelamente, la *accountability* ha cobrado un papel preponderante: el rendimiento escolar es exigido desde los poderes políticos.

Una parte muy importante de las críticas que se han hecho a la escuela en las últimas décadas tiene que ver con la lectoescritura. Un ejemplo elocuente lo encontramos en Estados Unidos. En 1983, un informe muy conocido, elaborado por la National Commissión on Excellence in Education (*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*), planteó una crítica a la educación pública por su ineficacia. Este informe, y otros de su misma naturaleza, estimularon que investigadores y educadores examinaran sus propias prácticas. En 1985, la National Academy of Education, el National Institute of Education y el Center for the Study of Reading at the University of Illinois elaboraron el informe *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Este informe se produjo en respuesta de la constante discussion en Estados Unidos sobre cómo mejorar las escuelas y la enseñanza/aprendizaje de la lectura (este informe sintetizó e interpretó tres amplias áreas de investigación: la cognición humana, influencias del entorno y prácticas de clase).

En muchos sentidos, este informe presagiaba un estudio posterior del Consejo Nacional de Investigación, a pedido de los Departamentos de Educación y de salud y Servicios Humanos de Estados Unidos. Un comité fue encargado de realizar un estudio sobre la efectividad de las intervenciones sobre alumnos que están en riesgo de tener problemas para aprender a leer. Se publicó en 1998 con este título: *Preventing Reading Dificulties in Young Children*. Uno de los objetivos de este estudio consistió en hacer llegar a padres, educadores, editores y otras personas relacionadas con la educación de los niños pequeños los hallazgos de la investigación.

Asimismo, el informe del Nacional Reading Panel: *Teaching Children to Read* (2000) ha tenido un gran impacto en la legislación y en la política educativas. Surgió de un mandato del Congreso de los Estados Unidos con el propósito de evaluar la investigación científica realizada sobre la lectura (enfoques y métodos) y sus implicaciones en la enseñanza/aprendizaje de la misma.

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Los estudios sobre los resultados de los sistemas educativos que se han realizado en los últimos años han considerado a la lectura como campo preferente, junto con las matemáticas y las ciencias. Citaremos algunos de ellos:

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA, 2000) ha sido realizado por la OCDE con la intención de conocer el dominio por los estudiantes de las habilidades necesarias, no meramente en términos de currículum, sino principalmente desde la perspectiva de la participación plena en la sociedad. Han participado 265.000 alumnos de 15 años de 32 países de la OCDE.

El Internacional Study Center at Boston Collage ha publicado el estudio *Progress in Internacional Reading Literacy Study*, PIRLS, realizado con 15000 alumnos de 4º de Educación Primaria de 35 países, con datos recogidos en 2001.

INCE: *Evaluación de la educación primaria 1999*. Esta publicación recoge el contenido completo del informe final sobre la evaluación del último curso de la educación primaria realizado sobre una muestra de 10.743 alumnos con unas pruebas que fueron aplicadas en mayo y junio de 1999. También compara los resultados de esta evaluación y los obtenidos en *otra similar realizada en el año 1995*. La comprensión lectora es uno de los aspectos estudiados.

INCE: Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000.

CEJA: Análisis del rendimiento de los alumnos de Educación Primaria, 1998.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora se ha convertido en la esencia de la lectura, en su aspecto fundamental.

A diferencia de lo ocurrido con temas como la madurez para la lectura o los métodos para su enseñanza, en torno a los cuales han surgido desacuerdos y controversias hasta el punto de poder hablarse de *reading wars*, la comprensión lectora no ha producido tales enfrentamientos. Hoy, gracias a la investigación, puede hablarse de una honrosa *pax lectura*.

En las décadas de los 60 y los 70, se pensó que el éxito en la comprensión lectora dependía de la decodificación, de los microprocesos. Si los alumnos eran capaces de identificar palabras, la comprensión estaría asegurada. Pero se comprobó que muchos alumnos eran incapaces de comprender textos.

Entonces se desplazó la atención al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Las preguntas respondían, sobre todo, a la comprensión lectora literal (en detrimento de la interpretativa y la crítica). No se cultivaba ni la inferencia ni el análisis crítico del texto. En 1967, Guszak realizó una investigación dirigida a determinar los tipos de preguntas que los profesores utilizaban para estimular la comprensión lectora de sus alumnos. Estos fueron sus hallazgos:

a) La gran mayoría de los profesores hacían preguntas literales (reconocimiento o recuerdo de información explícita en el texto).

b) Los profesores no utilizaban preguntas sobre inferencias y evaluación de lo leído porque no tenían una clara conceptualización de la comprensión lectora.

En esta época, se elaboran taxonomías, como las de T.C. Barret y la de P.D. Pearson y D.D. Johnson.

Para quienes defienden la más reciente formulación teórica de la comprensión lectora, la práctica que se derivó de estas taxonomías consistió más en evaluar la comprensión lectora que su enseñanza.

El enfoque más reciente de la comprensión lectora la concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El lector relaciona la información almacenada en su mente con la que le presenta el autor. La comprensión consiste en la relación de la información poseída con la nueva.

«Esta nueva forma de entender la comprensión lectora viene a refutar la vieja creencia de que la comprensión consiste únicamente en deducir un significado a partir de la página escrita. El significado que el lector elabora no viene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son activadas por las ideas que le presenta el autor» (Cooper, 1990).

Esta manera de entender la comprensión lectora se apoya en la noción de esquema y en la teoría de esquemas. Los esquemas se relacionan con los conceptos que vamos adquiriendo y que se van almacenando en la memoria. Cuando un lector no ha tenido una determinada experiencia, carece del esquema correspondiente y la comprensión lectora no se produce. Los esquemas van modificándose constantemente. Cuanto más próximos están los esquemas del lector a los del autor, más fácil es la comprensión lectora. Si el lector no posee ningún esquema que lo relacione con el texto, puede adquirirlo si se le proporciona la información correspondiente. A veces, es el propio texto el que crea esquemas.

Los partidarios de este enfoque, al entender que el sujeto interactúa con el texto, dan a éste una importancia especial. En el texto, el autor organiza sus ideas. Hay dos tipos de textos: narrativos y expositivos.

¿QUÉ FACTORES O HABILIDADES CONTIENE LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Ha preocupado desde hace mucho tiempo conocer las habilidades que supuestamente promueven la comprensión lectora. B.V. Rosenshine (1980) nos ilustra sobre listas de habilidades de comprensión lectora procedentes de estas fuentes:

1. De autoridades en la materia

Maneja cinco fuentes. Concluye que las habilidades lectoras de estas cinco fuentes caen bajo tres tipos generales:

- Localización de detalles.
- Inferencias simples.
- Inferencias complejas.

Nos resume así este capítulo: «Las diversas fuentes nos hablan de que existe consenso acerca de que la comprensión lectora comprende siete habilidades: Reconocimiento de secuencias, reconocimiento de palabras en contextos, identificación de la idea principal, decodificación de detalles, establecimiento de inferencias, reconocimiento de relaciones de causa-efecto y comparación y contraste. Sin embargo, si uno también incluye las habilidades únicas y sub-habilidades que han sido mencionadas, entonces el número total posible de habilidades lectoras alcanzará centenas. Además, ninguna fuente intentó organizar las habilidades en jerarquías» (1980:540).

2. Estudios correlacionales y factoriales

Como un intento de comprobar si hay soporte empírico para la existencia de diferentes habilidades de comprensión lectora. Hay que citar el estudio pionero de Davis (1942), quien procedió así:

a) Identificación de habilidades juzgadas como las más importantes por autoridades en la materia. En el caso de la investigación de Davis, nueve habilidades básicas.

b) Factorización. Davis encontró dos factores principales:

- Un factor de conocimiento del vocabulario.
- Un factor de capacidad de inferir (razonar).

A partir del trabajo de Davis, se han hecho otros con la misma intención y los resultados no han sido concordantes: unos estudios hablan de diferentes habilidades (que no coinciden más que la relativa al vocabulario), mientras que Thorndike habla de una habilidad general para la comprensión lectora.

3. Análisis de los libros de texto para profesores de los primeros cuatro cursos de primaria (cuatro editoriales muy difundidas)

La comprensión lectora aparecía dividida en:

Literal: significado de vocablos, claves de contexto, comprensión de sentencias y párrafos que aparecen en el texto.

Interpretativa o inferencial: establecimiento de conclusiones, de inferencias, identificación del propósito, anticipación de acontecimientos, realización de generalizaciones y reconocimiento de la idea principal.

Crítica: reconocimiento de la diferencia entre hecho y opinión, reconocimiento de la lógica de los argumentos, enjuiciamiento de lo apropiado de los argumentos y conclusiones.

Los partidarios del enfoque interactivo lector-escritor hablan de que la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades sino un proceso a través del que el lector elabora, construye el significado. No desprecian las habilidades que hemos venido comentando, pero lo que pretenden es enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la que él posee. Se deberían, dicen ellos, conservar aquellas habilidades que ayudan al lector a relacionar el texto con su experiencia previa. Actualmente, como veremos después, es normal encontrar en las publicaciones de estos autores alusiones a estrategias de comprensión lectora, que, en nuestra opinión vienen a ser algo similar aunque no idéntico a la idea de las habilidades de comprensión lectora.

Una definición de comprensión lectora podría ser la que nos ofrece Johnston (1989:35):

> «La comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso consciente o inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintaxis, macroestructura, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas. La mayor parte de este modelo debe inferirse, ya que el texto nunca será totalmente preciso y, en general, hasta los significados literales y figurados de las palabras deben inferirse a partir del contexto.
>
> Además de los procesos de razonamiento, los buenos lectores controlan el progreso de su comprensión y, llegado el caso, adoptan estrategias correctoras (monitorización)».

La enseñanza de la comprensión lectora

A. En la enseñanza de la comprensión lectora, como ha ocurrido con la enseñanza de la lengua, se ha suscitado polémica entre dos paradigmas: aprendizaje implícito vs. aprendizaje explícito. ¿Qué habilidades lingüísticas se aprenden, implícitamente y cuáles, explícitamente? ¿Es preciso enseñar intencionalmente la comprensión lectora o, por el contrario, basta con que los alumnos lean para que de modo espontáneo comprendan lo que leen?

Hace treinta años, la mayoría de los profesores de lectura creía que las habilidades mejoraban a través de la instrucción que contenían los *basal reading programs*. Hoy se habla más bien de un enfoque equilibrado, aunque los datos procedentes de la investigación demuestran que son mejores los resultados de la enseñanza explícita de la lectura.

Gee (1990) identifica dos clases de discursos: los discursos primarios (que son adquiridos subconscientemente por la simple exposición a la realización lingüística; y los discursos secundarios (que son aprendidos conscientemente, ya sea a través de la enseñanza o a través de diversas experiencias vitales que activan la reflexión consciente). El aprendizaje de la lengua materna oral pertenece a los discursos primarios. En cambio, la lectura y la escritura son discursos secundarios que necesitan ser aprendidos y que se benefician de la enseñanza explícita. Se tiende hoy a un modelo integrador, de síntesis (Wilkinson, 1999).

En un estudio nuestro (Gómez Villalba y Pérez González, en prensa), hemos intentado aportar datos empíricos sobre los potenciales efectos de la lectura recreativa en el aprendizaje de habilidades lingüísticas (entre ellas, la comprensión lectora). Estos han sido los resultados

CICLO II. EDUCACIÓN PRIMARIA
COMPRENSIÓN LECTORA. PUNTUACIONES TOTALES EN LA PRUEBA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.178	.191	.360
Centros públicos	.254	.095	.139
Centros concertados	.363	.881	.848
Niños	.825	.706	.370
Niñas	.064	.143	.704
Centro 1	.521	.695	.196
Centro 2	.319	.078	.457
Centro 3	.117	.797	.568
Centro 4	.009 (c)	.951	.416

Comprensión lectora. Puntuaciones totales en la prueba. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.781	.200	.201
Centros públicos	.398	.112	.595
Centros concertados	.760	890	.046 (c)
Niños	.314	.305	.957
Niñas	.098	.457	.058 (c)
Centro 1	.273	.464	.867
Centro 2	.991	.132	.429
Centro 3	.035 (e)	.880	.386
Centro 4	.114	1.00	.050 (c)

Comprensión lectora literal. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA INTERPRETATIVA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.076	.385	.016 (e)
Centros públicos	.218	.256	.088
Centros concertados	.172	.943	.069
Niños	.195	.972	.268
Niñas	.248	.213	.017 (e)
Centro 1	.699	.547	.047 (e)
Centro 2	.187	.331	.570
Centro 3	.989	.480	.765
Centro 4	.068	.544	.024 (e)

Comprensión lectora interpretativa. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA CRÍTICA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.205	.445	.394
Centros públicos	.858	.271	.430
Centros concertados	.134	.904	.576
Niños	.601	.693	.363
Niñas	.206	.116	.814
Centro 1	.561	.384	.351
Centro 2	.291	.027 (c)	.878
Centro 3	.232	.475	.308
Centro 4	.000 (c)	.487	.041 (e)

Comprensión lectora crítica. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

Según nuestros datos, a diferencia de lo que ha ocurrido con la comprensión lectora literal (en la que no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental ni al final del primero ni del segundo años), en el caso de las habilidades de comprensión lectora inferencial sí las hemos encontrado cuando hemos considerado a todos los alumnos que han intervenido, cuando hemos tenido en cuenta a las niñas y en el caso de dos de los cuatro centros con que hemos experimentado. Aunque hemos de aclarar que el efecto nunca tiene lugar después de un año, sino de dos.

En comprensión lectora crítica, sólo en uno de los cuatro centros parece que el programa puede haber influido decisivamente en el grupo experimental.

CICLO III. EDUCACIÓN PRIMARIA
COMPRENSIÓN LECTORA. PUNTUACIONES TOTALES EN LA PRUEBA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.804	.741	.715
Centros públicos	.957	.917	.940
Centros concertados	.675	.713	.677
Niños	.865	.873	.963
Niñas	.755	.347	.720
Centro 1	.995	.593	.581
Centro 2	.887	.721	.353
Centro 3	.131	.695	.298
Centro 4	.338	.376	.538

Comprensión lectora. Puntuaciones totales en la prueba. Significación de las diferencias entre los grupos experimental y control (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.947	.724	.661
Centros públicos	.577	.285	.433
Centros concertados	.700	.094	.866
Niños	.685	.211	.697
Niñas	.849	.643	.512
Centro 1	.693	.883	.918
Centro 2	718	.255	.268
Centro 3	.554	.198	.784
Centro 4	.981	.282	.975

Comprensión lectora literal. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA INTERPRETATIVA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.955	.665	.834
Centros públicos	.292	.728	.602
Centros concertados	.403	.898	.867
Niños	.896	.768	.773
Niñas	.822	.182	.557
Centro 1	.968	.788	.256
Centro 2	.099	.370	.025 (c)
Centro 3	.010 (e)	.676	.401
Centro 4	.226	.527	.585

Comprensión lectora interpretativa. Significación de las diferencias entre los grupos experimental (e) y control (c) (p valor).

COMPRENSIÓN LECTORA CRÍTICA

	Al principio	1 año después	2 años después
Todos los casos	.515	.142	.999
Centros públicos	.722	.578	.923
Centros concertados	.542	.125	.332
Niños	.208	.078	.335
Niñas	.462	.901	.359
Centro 1	.638	.565	.824
Centro 2	.122	.504	.501
Centro 3	.046 (e)	.019 (e)	.522
Centro 4	.363	.979	.333

Comprensión lectora crítica. Significación de las diferencias entre los grupos experimental y control (p valor).

Como resumen de estos datos, podemos afirmar que los alumnos del ciclo III de Educación Primaria que han participado en nuestra experiencia como grupo experimental no han desarrollado habilidades de comprensión lectora superiores a las desarrolladas por los alumnos del grupo de control en ninguna de las subhabilidades consideradas: literal, interpretativa, crítica.

B. No hay que confundir la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora con la evaluación de la misma. La práctica habitual en los materiales curriculares consiste en hacer preguntas a los alumnos relacionadas con textos que han leído previamente. Pero no se suele enseñar la comprensión lectora.

Hoy se habla de diversos procedimientos explícitos que toman nombres muy variados: instrucción directa, enseñanza sistemática, instrucción explícita, enseñanza eficaz. Un modelo conocido en España es el de Cooper (1990). A continuación, ofrecemos una adaptación del mismo:

1. Primera fase:

   - Informar a los alumnos de lo que van a aprender. Información previa.
   - Modelar ante los alumnos la habilidad que se desea desarrollar.
   - Práctica guiada de esa habilidad.

2. Segunda fase:

   - Práctica independiente de los alumnos con la habilidad aprendida.

3. Tercera fase:

   - Aplicación de la habilidad adquirida, ya en forma independiente, ya en forma guiada por el profesor.

En Estados Unidos, otro modelo difundido es el de Duke y Pearson. Lo presentamos esquemáticamente:

1. Contexto de clase facilitador, que tendría estas notas distintivas:

   • Dedica un tiempo importante a la lectura.
   • Promueve experiencias de lectura de textos reales por motivaciones naturales.

- Utiliza los distintos tipos de textos que se desea que comprendan los alumnos.
- Ofrece un ambiente rico en vocabulario y en desarrollo de conceptos a través de la lectura y la experiencia.
- Dedica un tiempo importante a la escritura de textos para que otros los comprendan.
- Procura un ambiente rico en conversaciones y comentarios sobre textos.

2. El modelo de enseñanza de la comprensión propiamente dicho debería incluir:

   - Una descripción explícita de la estrategia que se quiere enseñar y cómo debe ser usada.
   - Modelado de la estrategia ante los alumnos
   - Colaboración de profesores y alumnos en el uso de la estrategia.
   - Práctica guiada, aumentando el protagonismo de los alumnos.
   - Uso independiente de la estrategia por parte de los alumnos.

3. Otras consideraciones didácticas importantes

   - Elegir textos adecuados.
   - Preocuparse por la motivación de los alumnos.
   - Evaluación del proceso de adquisición de las estrategias.

A la hora de concretar las estrategias, estos autores nos hablan de las siguientes:

- Predicción.
- Pensar en voz alta.
- Estructura del texto.
- Representaciones visuales del texto.
- Resúmenes.
- Formular preguntas.

Nosotros pensamos que esta taxonomía de estrategias podría completarse con otra: desarrollo del vocabulario. Aunque de algún modo relacionadas con las estrategias anteriores, cabría citar estas otras: inferencia, detalles relevantes, identificar el tema, identificar la idea principal, valoración crítica de los textos leídos.

CÓMO EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Como hemos dicho en otro lugar (Gómez Villalba et al., 2000), las nuevas teorías sobre la lectura, los cambios de orientación ocurridos en el campo del currículum, y el rechazo de los tests estandarizados por profesores y teóricos han estimulado la proliferación de nuevos modelos e instrumentos de evaluación de la lectura. Un paradigma emergente en la evaluación de la lectura es el *Authentic Reading Assessment* (Valencia y cols., 1994) que se inscribe en una orientación de la evaluación relacionada con los planteamientos críticos del currículum y la escuela, la conocida como *alternative assessment, authentic assessment, classroom based assessment*. Este paradigma rompe con la tradición de los tests estandarizados y utiliza información sobre lo que los alumnos están haciendo en la clase (Tierney, 1998). El objetivo de la evaluación auténtica es evaluar diferentes clases de habilidades lectoescritoras en los contextos en que son usadas, las actitudes hacia la lectura, la motivación para leer, los elementos del proceso lector (Valencia y cols., 1994). Los instrumentos de evaluación preferidos son la observación, la entrevista, los cuestionarios, el portafolios. Otros instrumentos alternativos son los inventarios informales de lectura, el análisis retrospectivo de errores, el test de cloze, el estudio de los movimientos oculares durante la lectura.

La evaluación de la lectura ha llegado a convertirse en un puzzle. Todavía hoy continúan el debate y la confusión acerca de cuáles deberían ser los objetivos de la evaluación escolar y los instrumentos de evaluación (Farr, 1992). Como quiera que las modernas sociedades democráticas piden cuentas a la escuela sobre sus resultados, la actitud más adecuada sería utilizar distintos instrumentos de evaluación de acuerdo con las características de los destinatarios de la información recogida por ellos. Así, habrá ocasiones en que sean necesarios los instrumentos de evaluación normativos, mientras que en otras serán más adecuados los que recogen la realidad del aula (Farr, 1992). En nuestra opinión, estos dos tipos de evaluación son complementarios y no antagónicos.

¿PUEDE LA ESCUELA MEJORAR SUS ACTUALES RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA?

Responder a tal cuestión de una manera escueta como aquí se hace, puede resultar temerario. No obstante, nos vamos a atrever a citar algunas iniciativas que podrían contribuir, en nuestra opinión, a cambiar la realidad de esta parcela curricular:

En primer lugar, por su trascendencia, hacer llegar al profesorado información actualizada sobre esta materia. En España no podemos decir que esta información haya llegado a los centros educativos en la forma conveniente. Seguramente, la formación académica que reciben los aspirantes a maestros en las facultades correspondientes podría mejorarse. Como podría mejorarse también la formación que se procura al profesorado a través de los Centros de Profesorado.

Otra realidad interior de la mayoría de los centros es la discontinuidad metodológica entre los distintos ciclos y cursos de la Educación Primaria. Su modificación, con modelos de organización escolar más eficaces que los oficiales, mejcraría, en nuestra opinión, la situación que comentamos.

Por otro lado, los currículos oficiales de los últimos años (LOGSE, LOCE) están faltos de precisión y actualización científica en el capítulo dedicado a orientaciones o criterios pedagógicos. En concreto, las referencias metodológicas relativas a la enseñanza de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora no pueden ser más pobres.

Es una expresión tópica decir que los alumnos deben leer más. Pero este deseo no cambia las cosas. En una sociedad icónica como la actual, leer es cada día más difícil para todos. Los programas de estimulación lectora que se desarrollan en la actualidad son encomiables. Las buenas bibliotecas de centro y aula pueden ser un excelente instrumento. Pero, respecto de ellas, todavía nos falta mucho camino que recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

COOPER, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor.

DAVIS, F.B. Fundamental Factors of Comprehension in Reading. En Gentile, Kamil y Blanchard. Reading Research Revisited. Charles Merril Publishing Company, 1983.

DUKE, N.K. y PEARSON, P.D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. En Alan E. Fastrup y S. Jay Samuels, eds. *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Third edition. International Reading Association.

FARR, R. (1992): «Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle», en S. BARRANTINE (Editor): *Reading Assessment. Principles and Practices for Elementary Teachers*. IRA. Newark. Delaware.

FASTRUP, A.E. (2002). There is more to effective reading Instruction than research. En Alan E. Fastrup y S. Jay Samuels, eds. *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Third edition. International Reading Association.

GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacy: Ideology in discourses*. Basingstoke, UK: Falmer Press.

GÓMEZ VILLALBA ET AL. (2000). *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

GÓMEZ VILLALBA, E. y PÉREZ GONZÁLEZ, J. (en prensa). *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

GUSZAK, F.J. Teachers' Questions and Level of Reading Comprehension. En *The evaluation of Childrens' Reading Achievement*. Tomas Barret (Ed.) Newark, Delaware: I.R.A., 1967.

ROSENSHINE, B.V. Skill Hierarchies in Reading Comprehension. En Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligenge and Education. Ed. by R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer. Lawrence Erlbaum, New Jersey, 1980.

TIERNEY, R.J. (1999). Literacy Assessment Reform: Shifting Beliefs, Principled Possibilities, and Emerging Practices. En S.J. BARRENTINE (Editor): *Reading Assessment. Principles and Practices for Elementary Teachers*. IRA. Newark, Delaware, 1999.

VALENCIA, S.W., HIEBERT, E.H., y AFFLERBACH, P.P. (eds.) (1994). *Authentic Reading Assessment. Practices and Possibilities*. IRA. Newark. Delaware.

WILKINSON, L. (1999). An Introduction to the Explicit Teaching of Reading. En J. Hancock. *The Explicit Teaching of Reading*. International Reading Association.