

# Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves

**Carmen Campos García** | Universidad de Valladolid

**Pilar Pérez Esteve** | Ministerio de Educación

*El presente artículo pretende aventurar algunas razones que expliquen el retroceso en la competencia lectora de los escolares europeos, según afirma un reciente informe del Consejo y la Comisión. Se reflexiona sobre la complejidad del moderno concepto de alfabetización que implica, entre otras cosas, que las destrezas lectoras se utilicen para nuevos formatos y muy distintos géneros textuales. Se repasan los ámbitos de uso de la lengua en el marco de PISA y las implicaciones de la inclusión de las pruebas de lectura en formato electrónico en PISA 2009. Por último, se sugiere la incorporación del concepto leer para aprender como estrategia clave con la que actuar en el ámbito escolar, así como en el diseño y evaluación de los recursos adecuados*

**Palabras clave:** comentario de texto, secuencia didáctica, competencia comunicativa, competencias básicas.

---

*This article explores some of the reasons behind the fall in levels of reading literacy among European students, according to the latest Commission Report. It examines the complexity of the modern concept of literacy, which suggests, among other things, that reading skills should be used for new formats and with very different genres of texts. We look at the use of language within the PISA theoretical framework and the consequences of including electronic formats in 2009 PISA reading texts. Finally, we stress the concept of reading for learning as a key school strategy, as well as for designing and assessing suitable resources.*

**Key words:** literacy, communicative competences, reading for learning, reading resources.

---

*Cet article prétend hasarder quelques raisons qui expliquent le recul des compétences de lecture chez les élèves européens, comme l'affirme un récent rapport du Conseil et de la Commission. Il apportera en outre une réflexion sur la complexité du concept moderne d'alphabétisation qui implique notamment que les compétences de lecture acquises soient utilisées pour de nouveaux formats et pour de très divers genres textuels. Il sera aussi question de revoir les divers contextes d'usage de la langue dans le cadre de Pisa et les conséquences de l'inclusion d'épreuves de lecture sous format électronique dans Pisa 2009. Finalement, il proposera l'intégration du concept lire pour apprendre comme stratégie clé à appliquer dans le cadre scolaire ainsi que dans l'élaboration et l'évaluation des instruments nécessaires à son application..*

**Mots clés:** Alphabétisation, compétences communicatives, lire pour apprendre, instruments de lecture.

---

*Un buen nivel de lectura y escritura constituye la base para la adquisición de las competencias clave y el aprendizaje permanente y, por tanto, es fundamental adquirirlo desde la infancia. Por ello, es muy preocupante el deterioro de los resultados en materia de competencias de lectura con respecto al punto de referencia de la UE para 2010. Unos niveles inadecuados de alfabetización, en particular entre los chicos y los inmigrantes, constituyen un obstáculo importante para su desarrollo profesional y personal. Aunque la mayoría de países aplica medidas especiales para contribuir a la adquisición de las competencias de lectura y escritura, es evidente la necesidad de adoptar medidas más eficaces a escala nacional!*

El último informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión europeos advierte de este preocupante dato, precisamente cuando más esfuerzos se vienen realizando para promover iniciativas que incorporen las competencias clave a la enseñanza y el aprendizaje. En España, en los últimos años, se han desarrollado en el ámbito central y autonómico diferentes iniciativas para promover la incorporación de la competencia en comunicación lingüística; se han producido cambios en la legislación –en la LOE y en los nuevos currículos–, se han incorporado las competencias a las recientes evaluaciones de diagnóstico y a los programas de formación del profesorado. Las distintas comunidades autónomas han promovido planes de lectura y se ha realizado un esfuerzo importante en la mejora de las bibliotecas escolares. Sin embargo, los resultados siguen siendo preocupantes y muy mejorables.

Un fuerte compromiso político es una condición necesaria, aunque no suficiente, para

que se produzcan los profundos cambios que se requieren para adoptar la perspectiva de competencias clave en las prácticas educativas. En un reciente informe (Gordon *et al.*, 2009: 17) vemos que los países que demuestran un mayor éxito en su implementación se valen principalmente de los siguientes instrumentos: establecen objetivos y estándares curriculares apropiados, desarrollan las competencias de los profesores, mejoran sus prácticas escolares, asegurando apoyo a la innovación, a la autonomía escolar y al liderazgo pedagógico, organizan un *feedback* fiable a través del desarrollo de formas adecuadas de evaluación y proveen a la comunidad educativa de recursos adecuados.

El objetivo de estas páginas es doble. Por un lado, se quiere reflexionar sobre por qué la lectura es un pilar básico en la sociedad del conocimiento o, lo que viene a ser lo mismo, qué significa estar alfabetizados en el siglo *xxi*. Y, por otro, se pretende ofrecer algunas claves que ayuden a orientar los esfuerzos de todos para enseñar a «leer para aprender» de modo que avancemos en la mejora de los niveles de lectura, herramienta fundamental de aprendizaje y, por tanto, imprescindible para el desarrollo de las demás competencias.

## **1. ¿Qué significa estar alfabetizados en el siglo *xxi*? La complejidad de la alfabetización o el reto de una historia interminable**

El concepto de *lectura*, de *comprensión lectora*, ha ido cambiando a lo largo de los años. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida que subyace al concepto de *competencias bá-*

1. Informe conjunto de 2010 del Consejo de Europa y de la Comisión Europea sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (2010/C 117/01). Consultado en junio de 2010 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>

sicas (no en vano el marco de referencia europeo, de 2006, habla de competencias clave para el aprendizaje permanente<sup>2</sup>) considera la lectura como una actividad imprescindible para nuestra participación en la sociedad. Por eso no podemos hablar de una destreza que se adquiere en la niñez y que hay que reforzar en los primeros años de escolarización, sino de un repertorio de destrezas, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de la vida, y que les permite la interacción social como miembros de una comunidad cada vez más compleja y global (Sánchez Miguel, 2009).

Si nos atenemos a su sentido literal, *alfabetizar* significa 'enseñar a leer y a escribir'. Pero la información y sus canales, así como la hibridación de géneros (de alta y baja cultura) o los distintos tipos de discursos que éstos producen, hacen que la lectura y la escritura, actividades esenciales y ancestrales de la instrucción educativa, requieran un enorme esfuerzo de redefinición y de investigación académica. Y si atendemos a los usos de la competencia lectora para participar en sociedad, hemos de ser conscientes de la complejidad de la tarea, de los profundos cambios que la comunicación social ha vivido en muy pocos años. Hoy el concepto de *alfabetización* se amplía, estar alfabetizados significa ser capaces de manejarse en un mundo digital, audiovisual y textual, no sólo como receptores sino también como emisores activos. ¿Cómo afecta esto a la competencia lingüística? ¿Significa que ocupa un lugar periférico entre otras competencias? Más bien, significa que la lectura y la escritura son hoy más necesarias que nunca y su práctica ha de adaptarse a estos nue-

vos contextos. Tal y como sugiere Jenkins, las nuevas culturas digitales necesitan –hoy más que nunca– que los estudiantes desarrollen sus destrezas lectoras y escritoras:

*Muchos de los que reflexionan sobre los alfabetizados del siglo XXI asumen que la comunicación a través de los medios audiovisuales y digitales terminará reemplazando a la lectura y la escritura. No estamos para nada de acuerdo. Antes de que los estudiantes puedan formar parte de la nueva cultura participativa deben ser capaces de leer y escribir. Del mismo modo que la aparición del lenguaje escrito cambió la tradición oral y la de la imprenta nuestra relación con la lengua escrita, así la aparición de los nuevos modos de expresión digital cambia, necesariamente, nuestra relación con el texto impreso. (Jenkins et al., 2007: 19)*

Esta exigencia es cada día mayor, sobre todo si asumimos la propuesta política que pretende lograr una educación universal donde la equidad y excelencia sean la base de su competitividad. Complejidad de medios y de fines que pudiera servir de explicación como contexto para el dato con el que comenzábamos estas líneas. Y es que la equidad no es un añadido de los sistemas educativos, como si primero tuvieran que ser excelentes, y en un segundo término, equitativos. La investigación (McKinsey, 2007) nos avisa de que uno de los factores determinantes en los sistemas educativos que han mejorado sustancialmente en los últimos años es la forma en que se atiende a los alumnos con dificultades. Ahí la lectura vuelve a ser el caballo de batalla de cualquier programa que intente paliar el fracaso escolar.<sup>3</sup>

2. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Consultado en junio de 2010 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ.L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>  
3. No child left behind, en EE.UU.; Literacy matters, en el Reino Unido, o el Literacy Secretariat de Ontario (Canadá).

La concepción de lectura propuesta por el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) entiende la competencia lectora como «la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad» (OCDE, 2007: 11). Tres aspectos clave que demandan implicación personal de quien aprende y que, por tanto, requerirán, para su adquisición, metodologías participativas, como veremos más adelante.

El primero de los aspectos se refiere a la lectura para lograr objetivos personales de índole práctico o intelectual –cuando hablamos de lectura nos referimos también a escritura, como procesos indisolubles–. Estos objetivos pueden ser muy diversos en función de la situación y de las características individuales: leer para escribir una tarjeta de felicitación, para encontrar el libro que busco en una base de datos, para valorar tratamientos médicos alternativos a una dolencia que nos han diagnosticado, para preparar una paella, para invitar a un evento aprovechando las redes sociales, para compartir un artículo de opinión o para disfrutar con una novela.

El segundo aspecto, muy relacionado con el anterior, se refiere a la competencia de leer para adquirir conocimientos, es decir, de leer para aprender. Y esta tarea es responsabilidad fundamental del ámbito escolar, que ha de enseñar a utilizar textos (manuales, enciclopedias, reportajes, documentales...), elaborados para la adquisición y el uso de la información, con la finalidad de «entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen» (IEA, 2007: 19). Además, «los lectores pueden ir más allá de la ad-

quisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción». Y es en este aspecto donde hay que realizar muchos esfuerzos, especialmente en las edades que mide el informe europeo que abría estas páginas. La idea de que los esfuerzos realizados en lectura y escritura durante los primeros años de escolarización podrían asegurar la competencia lectora en niveles más avanzados no se sostiene. Tal y como recuerdan C. Shanahan y T. Shanahan (2008: 42-44), los estudiantes con una elevada competencia lectora en edades más tempranas no desarrollan de forma automática destrezas más complejas si no reciben una instrucción especializada sobre la complejidad de géneros y convenciones necesarias para aprender a leer literatura, ciencias, historia o matemáticas.

El tercero de los ámbitos se ocupa de la lectura para participar en la sociedad, para tomar parte en actividades sociales y comunitarias con propósitos tales como cumplimentar un currículum vitae, regular las normas de funcionamiento de una biblioteca, publicar una carta en un periódico o dar noticia de un acontecimiento. Por tanto, enseñar a utilizar el lenguaje para participar en estos ámbitos de la actividad social (para alcanzar objetivos personales, para aprender, para participar) es tarea prioritaria en el ámbito escolar y una de las principales responsabilidades educativas, porque esta competencia está en la base del desarrollo de las demás: la lectura es el elemento clave para aprender, para relacionarnos y para actuar en la sociedad:

*Las investigaciones demuestran que hay una fuerte asociación entre habilidades de lectura y nivel de logros educativos [...]. Los estudios también señalan que un buen desarrollo de esta competencia puede contrarrestar los efectos derivados de factores del entorno. [...] Los estudiantes con niveles in-*

*feriores en la evaluación de la comprensión lectora de PISA están mucho más expuestos al abandono escolar.* (OCDE, 2010: 12)

El uso eficaz de los géneros textuales para satisfacer los tres objetivos anteriores es indisoluble hoy del uso de la red (Zayas, 2009). Y la escuela no puede mantenerse al margen, ha de preparar a todos –como siempre lo ha hecho– para leer, escribir y expresarse oralmente con cierta autonomía y aceptable corrección. Pero, además, ha de enseñar a leer textos variados en soportes diversos. En este sentido, el informe publicado por la OCDE sobre el marco teórico y los criterios de evaluación de las últimas pruebas PISA, que incluyeron, por vez primera y de forma experimental, la evaluación de la comprensión lectora de hipertextos, aporta interesantes observaciones teóricas sobre las similitudes y diferencias de ambos tipos de lectura, y sobre cómo el formato afecta a la consecución de los objetivos arriba descritos (OCDE, 2009: 44). La progresiva incorporación en las aulas de los aspectos relacionados con el uso de la red ha supuesto que se midan de forma mucho más concienzuda cuestiones como la implicación y motivación del lector o su capacidad de desarrollar tareas metacognitivas a partir del texto dado (OCDE, 2009: 69-73).

Todos estos factores presentan dos claras derivaciones. En primer lugar, corresponsabilizan al conjunto de los docentes en esta tarea, porque no es lo mismo leer matemáticas que filosofía o ciencias. Lemke (2001), en un interesante libro, expone, entre otros aspectos, cuáles son las dificultades básicas en la comunicación de conceptos científicos y técnicos o cómo se utiliza el lenguaje científico especializado para dar sentido al mundo. Por eso, el propio título del libro, *Aprender a hablar ciencias*, ya sugiere

un paralelismo con, por ejemplo, enseñar a hablar inglés, es decir, enseñar a comprender y a utilizar los géneros textuales que rigen en un determinado ámbito de conocimiento. Como muy bien señala en sus múltiples trabajos Neus Sanmartí (2001, 2004, 2005 y 2007), no se trata de que los profesores de ciencias enseñen lengua, sino que es necesario enseñar lengua para aprender ciencias, y ella ilustra sus tesis con modelos que diferencian que, por ejemplo, aprender a «describir» no es aprender a describir en general, sino hacerlo en una situación de comunicación determinada, en un ámbito de conocimiento y con un propósito claro. Por ello, si describo el paisaje urbano que se ve tras mi ventana la descripción será muy distinta si la hago con ojos de poeta, de periodista, de científico o de arquitecta.

En segundo lugar, no podemos olvidar que leer es siempre interpretar, que los textos no son asépticos, se dan en un contexto, presentan un punto de vista, tienen una intención, pero, además, su finalidad es también la intención de quien los lee y les da sentido en función de unos objetivos personales, de una mirada intencionada también. Por eso, hay que enseñar a tomar conciencia del contexto, del punto de vista, de las intenciones del autor y de las propias intenciones. Es decir, hay que enseñar a leer críticamente (Cassany, 2009) y a desarrollar la capacidad para utilizar lo leído a la hora de resolver tareas o problemas nuevos que requieren un uso creativo de la información del texto.

El camino para lograr estos fines supone seguir itinerarios que a veces parecen extraviar a los estudiantes en vez de ayudarles a emprender un recorrido que, si bien es largo y precisa de esfuerzo y constancia (Sánchez Miguel, 2009), debería estar repleto de satisfacciones.

¿De satisfacciones? En efecto, desde nuestro punto de vista es esencial que alumnos y alumnas experimenten el placer que supone aprender, una recompensa que es equivalente al esfuerzo que nos ha supuesto la tarea. Porque a todas las personas, también a nuestros estudiantes, nos gusta acometer tareas que entrañen dificultad, que nos impliquen personal e intelectualmente, «que sean motivadoras porque tengan un motivo» al que merezca la pena dedicar esfuerzo y tiempo.

Nos aventuraremos seguidamente a ofrecer algunas claves que a nuestro juicio pueden contribuir a ello.

## **2. Leer para aprender. Algunas pautas para su desarrollo en el aula**

Desarrollar la competencia en comunicación lingüística supone, como se ha señalado, ayudar a los alumnos a que sean capaces de interactuar utilizando el lenguaje en diferentes contextos de la actividad social, entre los que destaca el ámbito académico, donde se lee fundamentalmente para aprender. También nos hemos referido a que las habilidades comunicativas que hay que desarrollar en el alumnado no son habilidades generales, sino que están estrechamente ligadas a la situación concreta en que se producen y a la materia específica en que se desarrollan. Por eso poníamos el ejemplo de que no se aprende a describir (a definir, argumentar, explicar, convencer...) en general, sino que se describe con un propósito, en un contexto y desde una perspectiva; de ahí que, si decimos: «describa usted lo que ve a través de esta ventana», esa descripción variará si quien mira describe como periodista, como matemático, como sociólogo o como poeta.

Pues bien, aun siendo cierto lo anterior, sí hay ciertas pautas comunes que convendría

consensuar en un equipo educativo. Por eso, desde nuestra experiencia, nos atrevemos a poner el acento en cinco claves que, junto a otras muchas, nos parecen esenciales y que enumeramos brevemente.

### **2.1. Ayudar a definir los objetivos de lectura**

Para favorecer que los alumnos den sentido a lo que aprenden y adquieran progresiva autonomía, han de saber qué van a hacer y para qué, y de dónde parten. Así, cuando se enfrentan a cualquier tarea, en este caso a la lectura, el punto de partida ha de ser ayudarles a representarse para qué van a leer, qué pueden encontrar, qué querrían conocer... Ese inicio ha de relacionarse siempre con lo que ya sabemos (Vidal, 2009), lo que resulta clave para hacer copartícipes a los alumnos de qué podemos aprender, por qué vamos a aprenderlo y para qué (Sánchez Miguel, 2009).

### **2.2. Definir claramente el «producto» que se ha de realizar**

El «para qué» de una tarea es esencial y hay que ayudar a los alumnos a que se hagan una representación mental del «para qué» en relación con el producto final que se espera de ellos. «¿Me piden un informe de laboratorio? ¿Que resuelva un dilema? ¿Que explique un fenómeno atmosférico? ¿Que argumente una idea? ¿Que escriba un post sobre lo que he leído? ¿Que intervenga en un foro? ¿Que defina una palabra para un glosario de matemáticas en una Wiki?...» En función de los objetivos de la tarea y del producto que se espera conseguir, los aprendizajes que se movilizan son claramente diferentes y sólo los aspectos referidos a la reflexión sobre la lengua corresponderían prioritariamente a las materias lingüísticas.

### 2.3. Ofrecer modelos y enseñar a «mirar» el texto

Cumplir nuestro objetivo y poder acometer la tarea demandada requiere de un proceso que no es sencillo y que hay que acompañar y pausar. Para ello hemos de ofrecer modelos que ayuden a alumnos y alumnas a construir el propio, pautas muy claras y concretas al principio que sólo cuando los procesos adquieran cierto grado de autonomía y automatización podrán retirarse paulatinamente.

Pero no basta con ofrecer modelos, hay que enseñar a «mirarlos», a ver el «libro de instrucciones» que llevan dentro; porque cada género textual, en cada ámbito de conocimiento, en cada contexto de comunicación, tiene características propias no sólo en la forma y el contenido, sino también en la estructura sintáctica y semántica (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Bronckart, 2009).

### 2.4. Enseñar a autoevaluarse, a reflexionar sobre los productos y los procesos

La reflexión sobre los procesos de aprendizaje es un elemento clave para aprender y supone el desarrollo de procesos cognitivos que han de estar presentes no sólo al final de la tarea sino también a lo largo de toda la secuencia didáctica. Es importante enseñar a detectar problemas, es decir, a identificar lo que no funciona bien, lo que no tenemos claro, lo que hay que revisar o reformular; a identificar las dificultades, es decir, a verbalizar qué es exactamente lo que no funciona, lo que hace que un párrafo y otro no tengan relación, que no se dé res-

puesta a lo que queríamos resolver, que se utilice un registro inadecuado, un vocabulario inespecífico, unos marcadores impropios, etc. Y, además, han de poder corregir los problemas detectados para volver sobre sus pasos y reelaborar el conocimiento. Y, en este proceso, el trabajo colaborativo es esencial porque permite valorar con otros, verbalizar los conocimientos, poner por escrito el resultado de nuestras reflexiones a partir de pautas y esquemas de observación que acompañen y orienten en este camino (Sanmartí, 2007).

### 2.5. Tener altas expectativas

Por último nos referiremos a la importancia de las expectativas para predecir el éxito escolar. ¿Cuántas veces hemos comprobado en nuestra práctica que se verifica lo del efecto Pigmalión o «la profecía que se cumple a sí misma»? Cualquier docente con experiencia, sólo atendiendo a la experiencia propia, estaría de acuerdo en que existe una clara correlación entre lo que esperamos de los alumnos, lo que esperan sus familias y lo que ellos mismos esperan, y sus resultados objetivos. Esta percepción se ve respaldada tanto por la investigación educativa (Brophy, 1983; Hativa, 2000: 200) como por las pruebas de evaluación externa (PISA; PIRLS<sup>4</sup>). Nos referiremos aquí al informe de resultados de la evaluación general de diagnóstico realizada en 2009 para cuarto curso de educación primaria, recientemente presentado (Ministerio de Educación, 2010: 159-160), en el que igualmente se pone de manifiesto que las expectativas, con respecto al nivel de estudios al que las familias desean que lleguen sus hijos y al nivel al

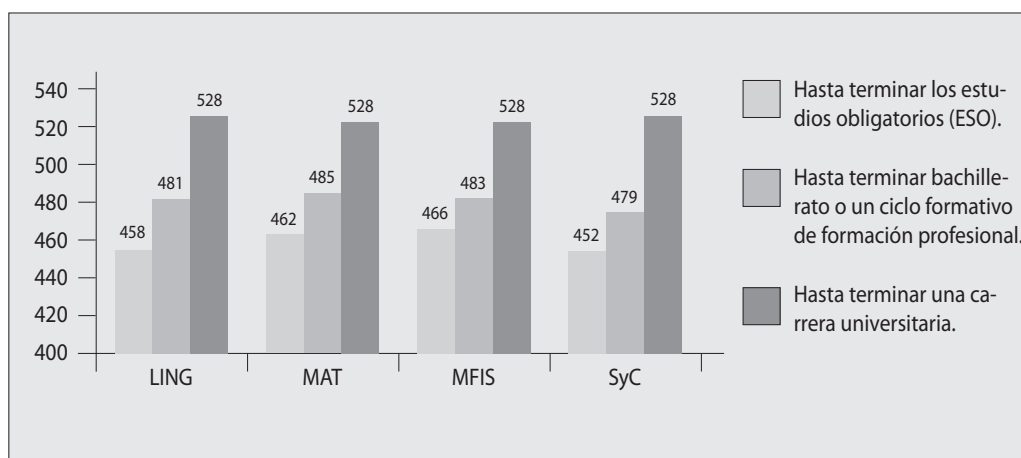
4. Otros muchos estudios internacionales apuntan en la misma dirección. Véase, por ejemplo, *Gaining Ground in the Middle Grades: Why Some Schools Do Better* ([www.edsource.org/middle-grades-study.html](http://www.edsource.org/middle-grades-study.html)) y el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile ([www.simce.cl](http://www.simce.cl)).

que los propios alumnos quieren llegar, afectan directamente a su rendimiento, en este caso a los rendimientos obtenidos. Naturalmente, las expectativas marcan la motivación para aprender y no son ajenas al nivel socioeconómico y cultural. En los cuadros 1 y 2 se observan diferencias hasta de más de ochenta puntos.

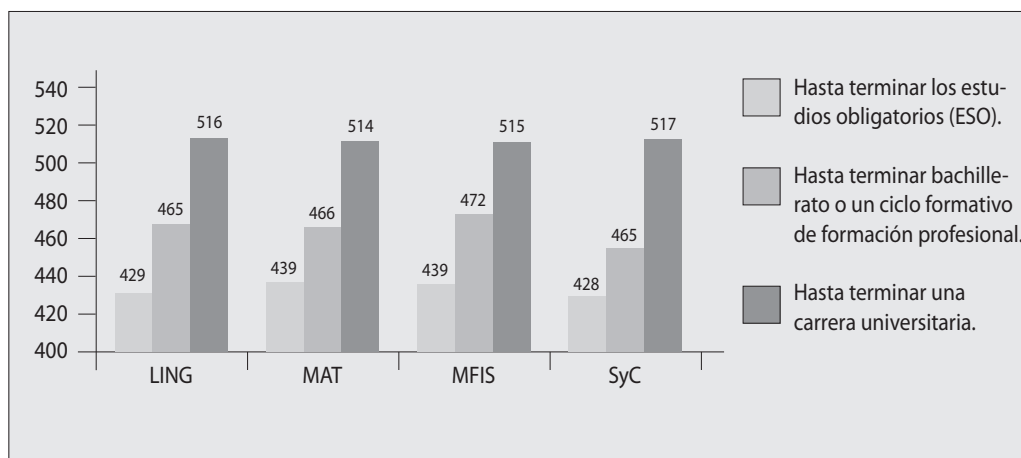
En definitiva, como apuntábamos al principio de estas páginas, es importante establecer un marco curricular adecuado que priorice el

lenguaje como instrumento clave para aprender en todas las etapas educativas, en todas las áreas y en todos los formatos. Pero el currículo no es nada si no va acompañado de iniciativas de formación del profesorado, de medidas que incentiven la innovación, la investigación educativa y la autonomía de los centros. Y, especialmente, de recursos que permitan acompañar a todos los alumnos en ese proceso que dura toda la vida.

**Cuadro 1.** Rendimiento en función de las expectativas del alumnado



**Cuadro 2.** Rendimiento en función de las expectativas de estudio del alumnado, expresadas por sus familias





## Bibliografía

- BRONCKART, J.P. (2009). «Coherencia y cohesión» [en línea]. *Leer.es* (Sección Docentes). <[http://docentes.leer.es/files/2009/05/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_coherenciaycohesion\\_bronckart.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_coherenciaycohesion_bronckart.pdf)>.
- BROPHY, J.E. (1983). «Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations». *Journal of Educational Psychology*, vol 75(5), pp. 631-661.
- CASSANY, D. (2009). «10 claves para enseñar a interpretar» [en línea]. *Leer.es* (Sección Docentes). <[http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep\\_eso\\_prof\\_10clavesparaensenarainterpretar.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf)>.
- GORDON, J. et al. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the curriculum and teacher education* [en línea]. Varsovia: CASE-Center for Social and Economic Research (CASE Network Report, 87). <[www.case.com.pl/upload/publikacja\\_plik/27191519\\_CNR\\_87\\_final.pdf](http://www.case.com.pl/upload/publikacja_plik/27191519_CNR_87_final.pdf)>. [Consulta: mayo 2010]
- HATIVA, N. (2000). *Teaching for effective learning*. Dordrecht/Boston/Londres: Kluwer Academic Publisher.
- JENKINS, J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century* [en línea]. <[http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)>. [Consulta: mayo 2010]
- LEMKE, J.L. (2001). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós Ibérica.
- MCKINSEY (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* [en línea]. <[www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)>
- PÉREZ ESTEVE, P.; ZAYAS, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2009). «¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?» [en línea]. *Leer.es* (Sección Familias). <[http://familias.leer.es/files/2009/05/090330\\_art\\_prof\\_ep\\_eso\\_familias\\_por-que-leer-con-hijos\\_sanchezmiguel.pdf](http://familias.leer.es/files/2009/05/090330_art_prof_ep_eso_familias_por-que-leer-con-hijos_sanchezmiguel.pdf)>.
- SANMARTÍ, N. (2001). «Necesidad de aprender 'lengua' desde todas las áreas». *Kikiriki: Cooperación Educativa*, núm. 64, pp. 51-56.
- (2005). «La formación inicial de los enseñantes: objetivos y esperanzas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 143-144, pp. 35-38
- (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. (2004): «La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planeadas en clases de química». *Educación química*, vol. 5(2), pp. 120-128.
- SANMARTÍ, N. et al. (2006). «La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 48, pp. 32-41.
- SHANAHAN, C.; SHANAHAN, T. (2008). «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy». *Harvard Educational Review*, vol. 78(1).
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- (2009). *Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes* [en línea]. <[http://docentes.leer.es/files/2009/11/ep\\_eso\\_prof\\_8preguntas\\_lectura\\_isabelsole.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/11/ep_eso_prof_8preguntas_lectura_isabelsole.pdf)>.
- STRONGE, J. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- VIDAL, E. (2009). *10 claves para enseñar a comprender* [en línea]. <<http://docentes.leer.es/2009/05/27/10-claves-para-ensenar-a-comprender-eduardo-vidal-abarca-2>>.
- ZAYAS, F. (2009a). *Leer en la Red* [en línea]. <[http://docentes.leer.es/files/2009/05/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_leerenlared\\_felipezayas.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_leerenlared_felipezayas.pdf)>.
- (2009b). «Escribir y leer en la Red: nuevas prácticas discursivas». En: LARA, T. et al. *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.

## Documentos

IEA (2007). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* [en línea]. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. <[www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/internacional/pirlsmarcos.pdf](http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/internacional/pirlsmarcos.pdf)>. [Consulta: mayo 2010]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009: Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados* [en línea]. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. <[www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/informe-final-egg.pdf?documentId=0901e72b801170df](http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/informe-final-egg.pdf?documentId=0901e72b801170df)>. [Consulta: junio 2010]

OCDE (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006: Marco y pruebas de la evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. <[www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf](http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf)>. [Consulta: mayo 2010]

— (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competences in reading, mathematics and science* [en línea]. <[www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf)>. [Consulta: junio 2010]

— (2010) *Pathways to Success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada* [en línea]. <[www.oecd.org/dataoecd/59/35/44574748.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/59/35/44574748.pdf)>. [Consulta: junio 2010]