

El sistema educativo

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ

La lectura en la sociedad neoliberal

Leer es una actividad personal y socialmente relevante y de ahí su importancia en el sistema educativo. El indicador más claro del interés por la lectura en todo el mundo es la atención que le presta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA). Desde el año 2000, PISA ha construido un marco teórico en torno a la lectura hasta convertirse en un estándar del cual hoy es difícil escapar. Como expone Felipe Zayas [2012: 8] en la presentación de *La competencia lectora según PISA*:

PISA evalúa hasta qué punto los jóvenes que están en edad de terminar la educación obligatoria han logrado las destrezas y estrategias necesarias para ser el tipo de lector que la sociedad actual exige. Y al hacer explícitas las destrezas y estrategias que se evalúan —es decir, qué se entiende por competencia lectora— nos sitúa en el lugar de salida del camino que hemos de recorrer acompañando a nuestros alumnos en su desarrollo como lectores competentes; nos proporciona el conocimiento sobre cuáles son las metas de la alfabetización.

Desde la publicación de *La lectura en España. Informe 2008* [Millán 2008] se han producido dos fenómenos trascendentales. En primer lugar, la crisis económica internacional conocida como la Gran Depresión ha provocado en España una importante reducción de la inversión educativa. En concreto, la OCDE [2016] lo cifra de la siguiente manera:

En los países de la OCDE, el gasto público global en todos los niveles de educación como porcentaje del gasto público total no ha experimentado apenas cambios entre 2008 y 2013, y se mantiene en un 11 % de media aproximadamente. Sin embargo, en el 2008 España destinó a la educación el 9 % de su gasto público total, frente al 8 % en el 2013. Esto, en combinación con una caída del 5 % en el producto interior bruto (PIB) en los años

posteriores a la crisis, derivó en una mayor reducción del gasto público total en educación en este país.

En segundo lugar, en diciembre del 2013 el gobierno del Partido Popular sacó adelante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como LOMCE, con el rechazo de todos los grupos políticos en el Congreso de los Diputados y la mayoría de la comunidad educativa.

La LOMCE coincide plenamente con las premisas establecidas por la OCDE. Así en la LOMCE [2013] se establece que:

la educación es el motor que promueve el bienestar de un país [pues el] nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro [LOMCE 2013: «Preámbulo»].

En esta visión economicista y neoliberal de la educación compartida por la OCDE y la LOMCE, la lectura se presenta como una destreza fundamental dentro del universo simbólico del capital cultural que permite al individuo abrir, en palabras de la LOMCE «las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor» [LOMCE 2013: «Preámbulo»].

El enfoque paradójico de la lectura en la LOMCE

Sin embargo, el marco teórico de la OCDE en relación con la lectura ya estaba presente en la Ley Orgánica de Educación [LOE 2006], cuyas propuestas fueron analizadas por Martín [2008]: entre otras, dedicación de un tiempo diario a la lectura en Educación Primaria y Secundaria, valorización de las bibliotecas escolares, puesta en marcha de planes de fomento de la lectura o presencia de la lectura (especialmente en su dimensión epistémica o *leer para aprender*) en los currículos de las distintas etapas educativas. [Véase en este volumen el capítulo de Miret y Baró sobre bibliotecas escolares. N. del E.]

La paradoja llega cuando confirmamos que la LOMCE, que supuestamente pretende dar respuesta a las exigencias de la OCDE [Fernández-González 2015], no marca ninguna diferencia trascendental respecto al marco creado en la LOE; es necesario acudir a su desarrollo en decretos y órdenes para encontrar alguna referencia destacable, aunque no siempre podamos valorarla positivamente.

Así, con la LOE el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, establecía para Educación Primaria en su artículo sexto que

[la] lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.

Sin embargo, la asignación temporal explícita se ha visto limitada a «un tiempo diario» en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, y la lectura ha quedado incluida dentro de una serie de «elementos transversales» que deben tratarse en todas las asignaturas. Como se indica en el artículo 10,

[sin] perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.

Así pues, la lectura comparte espacio con cuestiones tan dispares como el emprendimiento, la educación cívica o, más adelante, la dieta equilibrada, listado que nos recuerda a los temas transversales de la LOGSE, un enfoque que «no condujo a nada que tuviera incidencia en la práctica docente» [Bolívar 2010: 157].

Además, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, señala la lectura como un contenido presente en dos materias no lingüísticas. Así, se incluye como contenido del área de Ciencias de la Naturaleza la «lectura de textos propios del área» y en Ciencias Sociales el «fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico)»; en el primero de los casos esto no tiene una traslación clara en los criterios de evaluación o en los estándares de aprendizaje evaluables y en el segundo, no se evalúan los efectos de estas «técnicas de animación a la lectura» (¿deben los estudiantes aprender técnicas de animación a la lectura?) sino la capacidad de gestionar información, objetivo también presente entre los contenidos del área.

En términos similares, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluye en su artículo decimoquinto una referencia explícita a la lectura (y al tiempo que se destina a ella) como parte del objetivo de la creación del hábito lector:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias. [R. D. 1105/2014: 180].

Igualmente, la referencia en Bachillerato a la lectura está con frecuencia vinculada al hábito lector; por ejemplo, en el artículo 29.2 del mismo Real Decreto 1105/2014 se establece que

Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público. [R. D. 1105/2014: 192].

Más adelante, por citar otro ejemplo, se afirma que «el análisis de los textos científicos afianzará los hábitos de lectura» [R. D. 1105/2014: 173], sin considerar cuáles serán las estrategias didácticas mediante las cuales se realizará ese análisis y cómo contribuirán estas a los hábitos de lectura.

El pseudoproblema del hábito lector frente a otras ausencias

Sin embargo, los datos parecen indicar que el problema de la comprensión lectora en nuestro país no está relacionado con el hábito lector: según la Federación de Gremios de Editores de España [2013], la cifra de lectores entre los 14 y los 24 años está en torno al 97,7 %, declarando además un 84,6 % de los menores (10 a 13 años) que lee tanto por estudios como en su tiempo libre. Por su parte, Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio [2010] han detraído de las lecturas realizadas a lo largo del año aquellas que son obligatorias establecidas por el centro educativo y, a pesar de todo, siguen estableciendo un porcentaje alto de lectores frecuentes (64,4 %) y ocasionales (15,6 %) entre los estudiantes de Primaria, e incluso ligeramente superior si consideramos exclusivamente a nuestras lectoras más jóvenes (67,2 % y 15,4 % respectivamente).

Es decir, la LOMCE y su desarrollo buscan la solución de algo que, siendo importante, no representa en sí mismo un problema mientras, por el contrario, deja sin tratar cuestiones tan relevantes como la competencia retórica, los procesos metacognitivos o la activación de procesos básicos de comprensión [Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo 2010; Mañá 2014]. En todo caso, si el hábito lector es un problema, lo es para los propios docentes, pues

diversos estudios confirman que no leen y esto, como afirma Granado [2014: 59], sí «debe ser motivo de preocupación dada la incidencia de los hábitos lectores del docente sobre sus prácticas de enseñanza de lectura y, en consecuencia, sobre el desarrollo de los alumnos como lectores».

Educación Primaria

En cuanto a la presencia de la lectura en el currículo de lengua castellana y literatura en los desarrollos curriculares de la LOE y la LOMCE, las diferencias son también obvias. En la LOE se ofrecía un detallado análisis de qué significan leer y comprensión lectora así como una propuesta curricular coherente con ese marco teórico, mientras que la propuesta de la LOMCE es superficial y confusa.

Criterios como la relación con la realidad y el grado de madurez de los estudiantes, la gradación de los contenidos, la interrelación entre los elementos del currículo, etc., están tan presentes en el currículo de la LOE como ausentes en el de la LOMCE. En el diseño curricular de la LOMCE parecen mezclarse contenidos relacionados con la lectura con otros vinculados con la oralidad («comprensión de textos leídos en voz alta», «audición de diferentes tipos de textos») o con elementos más cercanos a los objetivos del currículo («selección de libros según el gusto personal») o las estrategias de centro (¿puede el Plan Lector ser un *contenido de aprendizaje* para los estudiantes?).

Finalmente, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje solo contribuyen a aumentar la ceremonia de la confusión en torno a la lectura: reaparece la tradicional lectura en voz alta; se subordina el valor de la lectura «como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta»; se somete al imperio de la velocidad; o se establece el resumen como criterio de evaluación de la comprensión lectora.

El desarrollo curricular de la LOMCE es, en definitiva, un paso atrás en relación con la lectura en la Educación Primaria frente a las aportaciones de la LOE. Sin embargo, precisamente, es en la Educación Primaria donde habría que realizar cambios porque, como afirman Choi y Jerrim [2015: 11], «la pobre actuación de España en evaluaciones internacionales de la lectura parece generarse en la Educación Primaria (y pre-Primaria) y no desciende (o mejora) de manera apreciable durante la Educación Secundaria» y, en consecuencia [*op. cit.*: 16], «parece crítico mejorar las pobres destrezas lectoras de los estudiantes de Educación Primaria si se desea que España mejore significativamente su posición en las escalas de logro en PISA».

La lectura como muestra del currículo híbrido de la LOMCE

Mención aparte en el desarrollo de la LOMCE merece la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el Bachillerato. Esta Orden, promulgada casi un año después de los currículos, plantea un enfoque más entroncado con propuestas internacionales como PISA o el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y por extensión con la LOE, que con la propia LOMCE.

Así, por un lado, la Orden ECD/65/2015 explicita que

[la] competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

Se recupera, de este modo, la visión de la lectura como una herramienta clave para el aprendizaje. Como tal, ha de ser promovida como estrategia de centro, para lo cual la Orden indica que

actuaciones como el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca Escolar como espacio de aprendizaje y disfrute permiten un tratamiento más global y eficaz de la competencia en comunicación lingüística.

Desafortunadamente, los planteamientos de esta Orden están desconectados del currículo.

Así pues, a diferencia del análisis de Martín [2008], que valoraba positivamente los pasos dados por la LOE, la LOMCE y su desarrollo representan en el plano normativo un estancamiento, en el mejor de los casos, en relación con la lectura. La LOMCE no ofrece mejora alguna respecto a su tratamiento; por el contrario, se añade confusión y se difumina su importancia al vincularla básicamente con el hábito lector o el aprendizaje del vocabulario y la ortografía y no con su dimensión epistémica o su relación con el desarrollo de las competencias claves. El diseño curricular contribuye a retrotraernos al menos una veintena de años en nuestra aproximación a la lectura. Es más, desgraciadamente, la LOMCE ofrece el marco ideal para que las prácticas que denunciaba Juan Mata [2008: 216] sigan siendo realidad: «Proliferan todavía métodos de

trabajo alejados de los verdaderos modos de aprender y de la necesaria adquisición de competencias reales de comunicación lingüística». Ahora estos métodos tienen un marco curricular que los ampara o, como mínimo, no tienen un marco curricular que los confronte con prácticas educativas realmente eficaces.

La lectura en las comunidades autónomas

Sin embargo, para entender el desarrollo de la lectura en los centros educativos, no podemos limitarnos al análisis de la normativa nacional. Como señala claramente la OCDE [2016], en España el peso de las comunidades autónomas en la financiación de la educación, y por tanto en su estructuración, es decisivo:

En el 2013, el 55 % de la financiación pública del conjunto de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria en los países de la OCDE provino del Gobierno central, antes de las transferencias entre niveles de gobierno, con una participación del 22 % tanto del Gobierno local como del regional. En España, un 80 % de la financiación pública procede de los Gobiernos regionales, un 15 % del Gobierno central y solo un 6 % de los Gobiernos locales.

La primera observación de esta *mirada autonómica* es la dispersión de las actuaciones y su carácter irregular. No es fácil componer el mosaico que refleje la oferta de las comunidades autónomas en relación con la lectura. Por otro lado, una mirada atenta a las comunidades desvela un panorama diverso en la cantidad e intensidad de las propuestas, una con gran despliegue de actuaciones, otras con un acercamiento discreto y algunas con un vacío clamoroso de política. A continuación mostramos, por orden alfabético, las actuaciones más significativas que se han desarrollado en el período 2008-2016 sin considerar en el análisis los casos de Ceuta y Melilla por no tener estos territorios transferencias en educación.

Andalucía ha desarrollado en los últimos años una intensa actividad, que actualmente se concreta en cinco programas: Clásicos Escolares, ComunicAcción (destinado a la alfabetización mediática), Creatividad Literaria, Familias Lectoras y, de manera destacada, Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), reconocido como programa de Nivel 1 en la escala de relevancia dentro de todos los desarrollados por la Consejería de Educación andaluza [Martín González 2015]. Además, Andalucía gestiona una importante Red de Bibliotecas Escolares que complementa las actividades realizadas dentro de

estos programas, entre las cuales destaca Libro Abierto, la publicación de la Consejería para el apoyo a las Bibliotecas Escolares.

La propuesta en **Aragón** se centra en el desarrollo del plan de lectura en los centros y el funcionamiento de las bibliotecas escolares. Caballud Albiac [2011] publicó el *Pan [sic] de lectura del Gobierno de Aragón* con sugerencias para un plan de lectura, escritura y expresión oral. En cuanto a convocatorias institucionales es especialmente interesante la propuesta Leer Juntos, que busca «integrar en una misma dinámica (de lectura compartida) a todos los componentes de la comunidad escolar», según se puede leer en la web de Bibliotecas Escolares.

Cantabria publicó en el 2007 su Plan lector, documento marco que pretendía guiar a los centros para el desarrollo de la competencia lectura. Más adelante, entre los años 2011 y 2016, se ha desarrollado el plan Leer, Comunicar, Crecer a partir de una serie de ejes prioritarios: aprendizaje por proyectos, oralidad, participación de la comunidad educativa, relación entre lectura y escritura, alfabetización en la información, animación a la lectura y formación de usuarios.

Castilla-La Mancha ha desarrollado un Plan Estratégico de Comprensión Lectora y Fomento de la Lectura. Promueve el diseño de planes de lectura en los centros educativos así como otras iniciativas vinculadas con la lectura como el Programa para el Alumnado de Educación Especial («Leer para comunicarnos e interactuar con el entorno»), la Red Documental Educativa, la *Guía para la detección temprana de las dificultades en lectura* o las encuestas sobre hábitos lectores de estudiantes, docentes y familias.

Castilla y León mantiene en su web institucional un espacio dedicado al Plan de Lectura y sus estrategias institucionales: reconocimientos y premios (como ¡Leo TIC! o los Premios a los Mejores Planes de Lectura de Centro), el Plan de Formación del Profesorado, la oferta de materiales, las bibliotecas escolares, el asesoramiento, el convenio con universidades para la realización de prácticas externas en bibliotecas escolares y demás actividades y concursos relacionados con la lectura. Además, Castilla y León mantiene un perfil en Twitter, @Hoy_Libro, y un blog con noticias sobre lectura y bibliotecas escolares.

En **Cataluña** se desarrolla desde el 2008 un Plan Nacional de Lectura dentro del cual se incluyen las actuaciones del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña en relación con la lectura. Estas actuaciones se centran en cuatro ejes: el programa Impuls de la Lectura, el Plan de Lectura de Centro, El Gusto por la Lectura y jornadas y actos literarios. También destaca la web dedicada al aprendizaje inicial de la lectura, un aspecto tan importante como poco tratado en las actuaciones de otras comunidades.

En junio del 2011 se regularon los planes para el fomento de la lectura en los centros de la **Comunidad Valenciana** (Orden 4472011, de 7 de junio) y en una reciente resolución de 7 de octubre de 2016 se convoca el programa para la dinamización de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en los centros educativos públicos. Esta actuación forma parte del Plan Valenciano de Fomento de la Lectura y el Libro (2015-2020), que pretende fomentar la experiencia lectora en la Comunidad, entre otras medidas.

En **Extremadura**, una de las actuaciones fundamentales es el programa Leer en Familia, una estrategia que proporciona información a familias y centros sobre lecturas organizadas por edades y estimula la lectura en familia a través de un sistema de cupones y hojas de control. Así mismo, las bibliotecas escolares pueden participar en el Premio Fomento de la Lectura organizado de la Consejería de Educación y Cultura.

El desarrollo de actuaciones en **Galicia** está también íntimamente ligado a su red de Bibliotecas escolares, una red extensa y con un gran nivel de actividad. En su web podemos encontrar la información sobre el Proyecto Lector del Centro, que se concreta en el Plan Anual de Lectura. En este plan se recogen las «rutinas de lectura» o actividades sistemáticas que ocurren en la biblioteca o en la hora de lectura, los itinerarios lectores, los proyectos documentales integrados, las actividades puntuales y las que implican a las familias.

En las **Islas Baleares** se ha desarrollado desde el curso 2007-2008 hasta el 2014 el Pla de Suport a la Lectura i l'Escriptura, con actividades especialmente destinadas a los estudiantes de Educación Primaria. También se ha desarrollado la Escola de Lectura, programa organizado por el Instituto de Estudios Baleares (IEB) con materiales en préstamo así como guías didácticas específicas sobre un título o autor.

Canarias también cuenta con un Programa de Lectura y Bibliotecas Escolares, que incluye acciones como el currículo, el plan de lectura de los centros, los proyectos de mejora, la formación del profesorado, la colaboración con la familia y el entorno, la creación de redes, la difusión de experiencias o la gestión de las bibliotecas escolares.

En el período que analiza este informe, la **Comunidad de Madrid** no se ha dotado de una política educativa propia relacionada con la lectura más allá del Plan de Fomento de la Lectura de la Comunidad de Madrid publicado en el 2006. En este período, la única actuación que hemos podido localizar en relación con la lectura en centros educativos es la Orden 927/2007, de 24 de mayo, por la que se pone en marcha la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid vinculada con el mencionado Plan.

La **Comunidad de Murcia** ha creado una materia de Educación Primaria llamada Lectura Comprensiva. Con ella los estudiantes de primero a tercero de Educación Primaria tendrán la ocasión de trabajar estrategias de lectura como las recogidas en la *Guía didáctica de lectura comprensiva*, publicada por la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia.

En **La Rioja** se desarrolla el proyecto de innovación educativa Aprender Leyendo: Plan de Lectura, Escritura y Dinamización de la Biblioteca Escolar; por otro lado, es también interesante el Programa de Apoyo a la Lectoescritura, que pretende ayudar a los estudiantes de segundo y tercero de Educación Primaria que presenten dificultades generalizadas relacionadas con esta destreza.

En **Navarra** se publicaron entre los años 2006 y 2008 las indicaciones para la elaboración del *Plan de lectura de los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria*. Además de estas publicaciones, el Departamento de Educación desarrolla un Plan de Mejora de la Lectura y la Escritura en sus centros educativos, dentro del cual se han generado recursos como los *Materiales para la mejora de la comprensión lectora*.

Por último, en el **País Vasco** destacan por su extensión prácticas lectoras como la lectura por parejas o el apadrinamiento lector. Así mismo se diseñó en el 2012 un Plan de Lectura para el País Vasco, con veintitrés proyectos diferentes.

En conclusión, el panorama autonómico es disperso e irregular. En la mayoría de las comunidades se han dictado instrucciones o normas para la elaboración de un plan de lectura y, también en la mayoría, son las bibliotecas escolares (analizadas en otro capítulo en esta publicación) el espacio donde se desarrollan la mayor parte de las actividades de lectura. Sin embargo, aunque se mantiene en el discurso oficial la preocupación por la lectura, se detecta, en general, un claro declive en el interés y la promoción de la lectura en muchas comunidades autónomas en comparación con el informe de Martín [2008], además de una gradual desaparición de la lectura como tema relevante de trabajo tanto en las agendas autonómicas como en la imagen que estas transmiten a través de la Web.

La actuación del profesorado en torno a la lectura

El profesorado constituye el último bastión del interés por la lectura en los centros educativos. Por ello, es importante el valor que han cobrado el Proyecto Lingüístico de Centro y el Plan de Lectura de Centro. El Proyecto

Lingüístico de Centro (PLC) se define como «la organización de los recursos y posibilidades de un centro educativo para el desarrollo eficaz de la competencia en comunicación lingüística» [Trujillo Sáez 2015a: 12] y como «un importante reto en relación con la evaluación, la elección de actuaciones educativas eficaces, la atención a la diversidad y el desarrollo del plurilingüismo» [Trujillo Sáez 2015b: 53].

Existen múltiples ejemplos de PLC como referencia de buena práctica. Trujillo y Rubio [2014] analizan casos andaluces como el IES Mirador del Genil (Iznájar, Córdoba), el CEIP Ginés Morata (Almería), el CEIP Cándido Nogales (Jaén), el CEIP Marismas del Tinto (San Juan del Puerto, Huelva), el IES Los Álamos (Bormujos, Sevilla), el IES Diego Angulo (Valverde del Camino, Huelva), el IES Miguel Crespo (Fernán Núñez, Córdoba) o, con más detalle, el IES García Lorca (Algeciras, Cádiz). En general, se observa un interés creciente por el PLC en todo el estado, con diferentes niveles de desarrollo.

Por otro lado, Lluch y Zayas [2015: 10] explican el sentido del plan de lectura:

Un PLC ha de servir para que la comunidad educativa reflexione colectivamente sobre los objetivos relacionados con la lectura y para planificar las acciones de modo que las iniciativas no sean ocasionales y dispersas en el tiempo, sino proyectadas para períodos largos y con objetivos, recursos y compromisos acordados por todos y sometidos a una evaluación para lograr su mejora.

Precisamente, el plan de lectura puede incluir proyectos de aprendizaje en los cuales [Lluch y Zayas 2015: 37] «los alumnos desarrollan una pequeña investigación en la que hay que resolver algún problema o se les propone un proyecto de lectura y escritura, como puede ser un blog, una wiki o una lectura compartida en la web social». En ese sentido, señalan como modelos de buenas prácticas proyectos como *Quijote News*, el homenaje a Miguel Hernández, *Mi voz desde el exilio*, *Un paseo con Antonio Machado* o *Piénsame el amor y te comeré el corazón*. A estos podríamos añadir otros proyectos como *El sonido que habito*, *Callejeros literarios*, el *Libro Virtual FGL*, *Apreciando Arrugas*, *Hamaika Haizetara* o *infoEdugrafías*, entre muchos otros.

En estos proyectos destaca la utilización de la Red como base para un trabajo colaborativo intercentros, una enorme implicación por parte del profesorado, la creación de productos transmediáticos y la profundización en un concepto de alfabetización más complejo, creativo y social. En definitiva, como suele ocurrir en educación, hoy muchos centros y muchos docentes están por delante de las instituciones, afortunadamente.

Referencias*

(Para las referencias sobre comunidades y proyectos de lectura concretos, véase el Apéndice web de este capítulo).

- BOLÍVAR, Antonio, *Competencias básicas y currículo*, Madrid: Editorial Síntesis, 2010.
- CABALLUD ALBIAC, Mercedes, *Pan de lectura del Gobierno de Aragón*, Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 2011 <<http://crateru1.educa.aragon.es/plandelecturaweb.pdf>>
- CHOI, Álvaro y JERRIM, John, *The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: the case of Spain?*, London: Department of Quantitative Social Science, Working Paper 15-04, UCL Institute of Education, University College London, mayo 2015.
- CONECTA RESEARCH, *Hábitos de lectura y compra de libros en 2012*, Conecta Research para la Federación de Gremios de Editores de España, Madrid, 2013 <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2012ESP_310113_1.pdf>
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Noelia, «PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE», *Bordón*, 67 (1), 2015, págs. 165-178.
- GRANADO, Cristina, «El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes», *Cultura y Educación*, 26 (1), págs. 44-70.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *BOE* núm. 106, de 4.5.2006 <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *BOE* núm. 295, de 10.12.2013 <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>
- LLUCH, Gemma y ZAYAS, Felipe, *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Barcelona: Editorial Octaedro, 2015.
- MAÑÁ, Amelia, «La competencia lectora en la Educación Secundaria Obligatoria: descripción y dificultades del uso de información para responder preguntas», *Cultura y Educación*, 26 (1), 2014, págs. 184-202.
- MARTÍN, Elena, «El papel de la lectura en el sistema educativo», en Millán, coord., 2008, págs. 123-136.
- MARTÍN GONZÁLEZ, Manuel, «Acompañar desde la formación y el asesoramiento», *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 2015, págs. 57-60.

* Las páginas web se han de entender visitadas en septiembre del 2016.

- MATA, Juan, «Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)», en Millán, coord., 2008, págs. 209-224.
- MILLÁN, José Antonio, coord., *La lectura en España. Informe 2008*, Madrid: Federación de Gremios de Educadores de España, 2008.
- OCDE, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, París: OECD Publishing, París, 2016, <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>>
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE núm. 293, de 8.12.2006 <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>>
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 5, de 5.1.2007 <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>>
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52, de 1.3.2014 <<https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>>
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3, de 3.1.2015 <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>>
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; GARCÍA PÉREZ, J. Ricardo, y ROSALES PARDO, Javier, *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona: Graó, 2010.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando, «Un abordaje global de la competencia lingüística», *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 2015a, págs. 10-13.
- , «Una oportunidad para el cambio», *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 2015b, págs. 52-56.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando y RUBIO, Raúl, «El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos», *Lenguaje y Textos*, 39, 2014, págs. 29-38.
- YUBERO JIMÉNEZ, Santiago y LARRAÑAGA RUBIO, Elisa, «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños», *Revista OCNOS*, 6, 2010, págs. 7-20.
- ZAYAS, Felipe, *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*, Barcelona: Graó, 2012.