

LA COMPETENCIA LECTORA COMO MODELO DE ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN¹

*Aurora Cuevas Cerveró**

Universidad Carlos III de Madrid.

*Miguel Ángel Marzal García-Quismondo***

Universidad Carlos III de Madrid.

Resumen: En el mundo del lector se han producido cambios tan significativos como el aumento en la oferta lectora, la diversificación de los soportes de lectura y las nuevas formas de leer, escribir y comunicarse a través de Internet. Esta situación afecta especialmente a la escuela del S. XXI, que evoluciona lentamente y está siendo desplazada como protagonista en la transmisión de contenidos y en la enseñanza de la lectura. Con el objeto de contribuir a paliar esta situación se propone un modelo centrado en habilidades informativas orientado a favorecer la competencia lectora que funcione, desde la biblioteca escolar, como elemento holístico y vertebrador, convirtiendo de este modo a la lectura en instrumento indispensable para construir conocimiento.

Palabras clave: Competencia lectora; alfabetización en información; biblioteca escolar.

Title: DEPICTING READING ABILITY AS AN INFORMATION LITERACY MODEL.

Abstract: Readers' world has been lately challenged by significant changes, such as the increase on reading supply, the diversification of documentary media and the new types of reading, writing and communicating through the Internet. Such situation specially affects 21st century schools, which are evolving too slowly and so being relegated from their corresponding pre-eminent place as reading teachers and knowledge transmitters. The main goal of this article is to contribute mitigating such adverse effects on schools by proposing an information literacy skills model aimed for improving reading competency from the school library, which is considered a key element capable of turning reading again into an indispensable instrument in knowledge construction.

¹ La expresión *alfabetización en información* ha sido elegida por los autores para referirse al término anglosajón *information literacy* atendiendo al *acuerdo conceptual* tomado en el Seminario de trabajo celebrado en Toledo en febrero de 2006 *Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: ALFIN* <http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/index.htm> que reunió a más de 100 expertos sobre el tema. En este seminario se decidió en sesión plenaria y por consenso tomar como sinónimos *alfabetización en información*, *alfabetización informacional* y *alfabetización informativa* con un acrónimo único, *ALFIN*. Esta decisión considera las diferentes denominaciones usadas en la comunidad científica, por ejemplo en la IFLA el término usado es *alfabetización informativa*, la misma denominación usada por Jesús Lau y Jesús Cortés; Cristóbal Pasadas suele traducir el término *information literacy* por *alfabetización en información*, aunque en ocasiones lo traduce por *alfabetización informacional*; José Antonio Gómez Hernández y José Antonio Merlo usan *alfabetización informacional*, también Félix Benito Morales, aunque también ha usado *alfabetización en información*; Joseph Vives y María Pinto usan *alfabetización en información*, lo mismo que los miembros del grupo DOTEINE.

* accerver@bib.uc3m.es

** mmarzal@bib.uc3m.es

Keywords: Reading competency; information literacy; school library.

1. INTRODUCCIÓN

Quizás uno de nuestros elementos *culturales* más enraizados, y por la misma razón menos evidente en lo cotidiano, sea la división entre la cultura escrita, que nos refiere a la manifestación del pensamiento lógico y científico, y la cultura oral, que se relaciona con el pensamiento mágico y simbólico. La historia y el progreso lineal y acumulativo de la civilización se sustentan en el documento escrito, cuyo *valor* civilizador dimana de la competencia lecto-escritora de los individuos constitutivos de la comunidad lingüística generadora del conocimiento escrito. En su devenir histórico, nuestra cultura, por necesidad de nuestro modelo de desarrollo, ha universalizado la competencia lecto-escritora, convirtiendo la *alfabetización* en un indicador de progreso y función de la *Escuela*.

Sin embargo, junto con la escritura, la lectura ha experimentado recientemente el fuerte impacto del auge exponencial de un nuevo documento escrito, el *documento digital*, con su propia *diplomática*, su propio discurso y gramática (el *discurso electrónico*) y una semiótica que aúna los códigos textuales, icónicos, auditivos, incluso olfativos. Una segunda línea divisoria parece dibujarse junto a la dicotomía oralidad-escritura, la *virtualidad*. El documento digital reclama su propia *lectura digital*, con sus propias competencias y alfabetización. Se plantea así un problema, cuya raíz está no sólo en la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para una nueva competencia lectora, sino que, además, la lectura digital se ha naturalizado en el ciberespacio, en paralelo y extrañado respecto a la Escuela, sin acomodarse a las reglas y normas escolares establecidas para la alfabetización.

Nuestros *educandos*, pues, escriben y leen en un registro idiomático alternativo al escolar, por lo que todos los parámetros alfabetizadores se han trastocado. La lectura *escolar* se convierte en un ejercicio de disciplina académica, en tanto que la lectura que procura *conocimiento útil del mundo* se obtiene de un nuevo espacio educativo digital, sin regulación. En estas circunstancias no extraña, en absoluto, que técnicas y procedimientos tradicionales, como el gusto lector, motivación lectora, animación y dinamización de la lectura y alfabetización, hayan variado y presenten una problemática muy distinta. Tampoco extraña que el alejamiento lector de la lectura sea inversamente proporcional al atractivo y manejo experto de tecnologías por los adolescentes, como denota el informe PISA y tantos otros análisis.

La Escuela tiene, pues, como reto ineludible incorporar la lectura digital y el ciberespacio como una nueva alfabetización, alfabetización en información (en adelante ALFIN), con sus propias técnicas y competencias, su propia promoción lectora, su propio proceso inferencial al conocimiento, pero, además, tiene una misión importante: asociar la lectura de ficción y analítica de conocimiento con una adecuada gestión de los contenidos digitales. La *evaluación* de la *calidad* de los contenidos, para su eficaz comprensión y asimilación, se convierte en un instrumento de primer orden, razón por la que la enunciación y empleo de un sistema de indicadores sobre la eficacia de procedimientos procedentes de la ALFIN en la lectura es una herramienta educativa a desarrollar de extraordinario interés.

2. LA LECTURA EN LA ESCUELA

La lectura en el entorno educativo está *escolarizada*, suele asociarse a la enseñanza, en el mismo sentido que el estudio de un libro de texto o la consulta para la realización de trabajos. También se asocia al estudio crítico, lectura obligatoria de determinadas obras, según señalan los programas educativos.

Este punto de partida resulta útil para explorar la situación con la que se enfrentan los lectores en la etapa escolar. Queremos resaltar las dificultades que conlleva la escolarización de la lectura manteniendo un discurso tendente a aunar indisolublemente el placer estético y la lectura. Al convertir la lectura en materia evaluable, nos obligamos a reducirla a contenidos “objetivos” que sean susceptibles de evaluación, desechando lo que precisamente se busca con la lectura: el ejercicio de la subjetividad (Aguirre, 2002). Se pide a la Escuela que haga *lectores*, que fomente el *hábito lector* en los alumnos, sin más instrumento que las clases de literatura y las, prácticamente inexistentes, bibliotecas escolares.

La prioridad de la Escuela, a nuestro entender, no debe ser *hacer lectores*, los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que “no quieren leer”, sino de los que “no saben leer”, porque su cometido es el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente (Moreno, 2003). Es aquí dónde hay que incidir, en el desarrollo de las competencias lectoras. Una vez conseguidas estas competencias, el hábito lector formará parte o no de los intereses personales de cada uno. La condición, pues, necesaria para ser lector, es “saber” leer, y una vez adquirida la competencia lectora el gusto por la lectura y el hábito lector tendrán los requisitos necesarios para surgir y afianzarse.

3. LA LECTURA DE FICCIÓN Y LAS OTRAS LECTURAS

En los congresos especializados, debates y publicaciones sobre fomento de la lectura hay siempre una destacada defensa de la lectura de ficción como vía exclusiva de formación de lectores (Garralón, 2002). En el ámbito escolar prima lo narrativo como referente principal en la lectura², a pesar de que durante toda su vida escolar la mayoría de los alumnos van a tener como fuente principal de lectura libros que se alejan de la ficción, los denominados “libros de texto” y a pesar de ser la Escuela la encargada de acercar al alumno a la gran variedad de materiales de lectura contemporáneos: el libro, la revista y el periódico, entre otros.

La Escuela ha tendido a separar la lectura eferente³, cuya finalidad es recabar información, de la lectura estética⁴, que se orienta al disfrute⁵. Esta división perjudica seriamente al acto lector, que ha de ser integrador, leer para informarse o documentarse no impide experimentar emociones, así como leer una obra literaria también puede reportarnos in-

² Las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas difunden en sus bibliografías obras de ficción mayoritariamente.

³ La lectura eferente es aquella en la que el lector centra su atención en lo que ha de ser retenido después de haber realizado la lectura.

⁴ En la lectura estética la atención del lector es absorbida por lo que está viviendo durante la lectura y a través de ella, por ejemplo, imágenes, recuerdos y emociones.

⁵ Esta separación es analizada por: ROSENBLATT, L. M. 2002. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

formación. Esa disociación que la Escuela establece entre diferentes tipos de lectura, a saber, lectura recreativa, informativa, de consulta, de estudio o de investigación perjudica, a nuestro entender, a la formación lectora del alumno, que ha de ser transversal e integradora⁶.

El concepto de *lectura* ha sufrido importantes variaciones a lo largo de la historia. Lo que ahora se entiende mayoritariamente por lectura, no es lo mismo que entendían en la Edad Media⁷ o en la Antigüedad Clásica⁸. Actualmente la lectura ha de entenderse en sentido amplio e integrador, sin deslindar o discriminar lo textual, de la imagen, el sonido o el soporte, que pueden convivir y enriquecerse mutuamente. Por tanto omitir la lectura icónica⁹ o la lectura digital de la enseñanza obligatoria en el S. XXI, es obviar una parte importantísima de nuestra cultura y acrecentar la brecha que separa a la Escuela de la realidad social.

4. LA CULTURA DEL LIBRO FRENTE A LA CULTURA ELECTRÓNICA

El gran incremento de ediciones electrónicas de textos, potenciado especialmente por la web, está dando lugar a un cuestionamiento de lo que algunos expertos han denominado *el futuro del libro*. En distintos sectores, tanto culturales como académicos, se ha abierto un debate¹⁰ que, en ocasiones, ha derivado en un enfrentamiento abierto entre posiciones *tecnofílicas* y *tecnofóbicas*. Este enfrentamiento refleja una cierta confusión entre lo que puede considerarse como *cultura del libro*, que asimila la cultura con el soporte exclusivo del libro o *cultura*, en sentido amplio.

El libro es el elemento material que tradicionalmente hemos empleado para poner en circulación la información que constituye nuestra cultura. Los lectores del S. XXI somos herederos de una larga tradición lectora y lo somos tanto para la definición del libro, que

⁶ La formación lectora de los alumnos ha de ser coordinada desde la biblioteca escolar y no, exclusivamente dirigida desde la clase de lengua y literatura, como sucede en la actualidad.

⁷ En la Edad Media la lectura era básicamente una actividad de meditación y en alguna ocasión de consulta, que no contemplaba la lectura por placer.

⁸ En la antigüedad clásica los textos no eran más que sucedáneos de los discursos orales y la lectura, en algunos casos, no estaba contemplada como una actividad deseable. Platón recoge en el *Fedro*, (274d-275b) las argumentaciones críticas de Sócrates en torno a la escritura y la lectura: Platón. 1969. *El Banquete. Fedón. Fedro*. Madrid: Guadarrama.

⁹ A partir del signo icónico se articula una morfología, sintaxis y semántica del alfabeto visual, cuyos elementos son el punto, línea, contorno, color, textura, dimensión, dinámica, composición y escala. La lectura visual busca desentrañar la simbología y semántica de los iconos y cuyo método consiste en analizar los elementos del texto visual, interpretar el entorno y analizar el mensaje simbólico (Marzal y Cuevas, 2002). Realiza un minucioso estudio sobre la lectura icónica ORTEGA CASTILLO, J. A. y FERNÁNDEZ HARO, E. 1996. *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro.

¹⁰ Este debate gira en torno a la posible desaparición del libro y a las consecuencias que puede acarrear, en cuanto al proceso de aprendizaje, a la conservación y transmisión del conocimiento y a las alteraciones culturales. En la Biblioteca virtual Cervantes se organizó un debate en torno a este tema titulado *El futuro del libro*, que se ha desarrollado entre 2002 y 2004, disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/MuestraForo?portal=0&obra=El+futuro+del+libro>>. [Consultado: 20-5-05]. Significativas dentro de este cuestionamiento son las siguientes publicaciones: NUMBERG, G. (comp.). 1998. *El futuro del libro: ¿Esto matará eso*. Barcelona: Paidós; BIRKERTS, S. 1999. *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial; TERCEIRO, J. B. 1996. *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.

es a la vez un objeto y una obra¹¹, como en cuanto nos sentimos parte de una cultura eminentemente escrita (Chartier, 1994). A lo largo del tiempo el libro ha representado la autoridad en la que se fundamenta el intercambio y la construcción del conocimiento, el artefacto capital de nuestra cultura, incluso las grandes religiones identifican el objeto con la palabra revelada que contienen, dotándolos de un carácter sagrado (Mata, 2002). Con estos atributos no es de extrañar el arraigo humanista al formato impreso.

Si rastreamos la historia observaremos que en nuestra civilización, la cultura oral fue desplazada por la escrita, y esta, a su vez se vio superada por la imprenta, que afianzó el libro como objeto cultural por excelencia. En estos momentos el planteamiento del problema es el de una crisis relativa al libro como soporte exclusivo de cualquier tipo de lecturas (Goodman, 1991), que lo entiende como un objeto capaz de albergar todo el conocimiento y que subestima las potencialidades de lo digital. Sin embargo, la revolución del texto electrónico es tanto una revolución de las estructuras del soporte material de lo escrito, como de las modalidades de lectura (Chartier, 2000). El libro aún dispone de un brillante futuro, ya que ha demostrado de forma suficiente, hasta ahora, su eficacia, poder cognitivo y comercial¹², pero sucede que se superpone a él un proceso de metalectura que se está convirtiendo en una nueva fuerza impulsora de cultura (Bazin, 1998). La riqueza de lo digital sobrepasa una mera rivalidad con el libro. El soporte digital, combinado con las extraordinarias potencialidades del hipertexto, que modifica y enriquece la lectura, contribuye además, a mejorar la dimensión social y académica de la información y la comunicación, por eso ha de contemplarse como una nueva dimensión de la cultura, en ningún caso rival de ella¹³.

5. LA PROMOCIÓN A LA LECTURA EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Es una convicción universalmente aceptada el que la Escuela representa un elemento clave en el aprendizaje de la lectura y en la consolidación de la competencia lectora¹⁴.

Aunque no siempre fue la que ejerció el papel protagonista, la Escuela de nuestros días acumula las experiencias de muchas generaciones que aprendieron a leer en ella. A pesar de esto, la Escuela no está ejerciendo el papel protagonista, ya que determinados aspectos de la lectura se adquieren en ambientes no formales de aprendizaje, nuestros alumnos no están siendo formados en contacto con la variadísima tipología de materiales de lectura contemporánea, *las otras lecturas*, y en la multiplicidad de soportes y modalidades de información (Millán, 2004). A esto se añade el que los instrumentos con los que cuenta la

¹¹ Nos parece interesante la aclaración que establece Chartier con respecto a la imposibilidad de separar objeto y obra, o lo que es lo mismo, soporte y obra propiamente dicha. Aunque es muy clara desde un punto de vista formal muchos detractores de la lectura digital no alcanzan a comprenderla, es como si *El Quijote*, en edición digital, perdiera calidad con respecto a una edición impresa, los autores no escriben libros, sino textos que se transforman en diversos objetos, grabados, impresos o escritos de diferentes maneras.

¹² Las estadísticas del gremio de editores sobre la edición y venta de libros muestran que es una industria extraordinariamente poderosa, que crece cada año. Pueden consultarse estos datos en el portal de la Federación de gremios de editores de España. Disponible en: <<http://www.federacioneditores.org/>>. [Consultado: 13-1-2007].

¹³ No pretendemos hacer una apología crítica de lo digital, evidentemente los lenguajes pueden constituir formas de dominación y registro (Foucault, 1987; Derrida, 1995), pero nosotros estamos tratando de aclarar las nuevas posibilidades que se nos ofrecen y proponemos mecanismos para favorecer las nuevas lecturas.

¹⁴ La lectura representa un tema de tal dimensión que trascienda el ámbito escolar e incluso el sistema educativo, es una cuestión relacionada con la sociedad en general.

Escuela para formar a sus alumnos como lectores son inestables y, en ocasiones, contradictorios. Por un lado cuentan con las aulas, donde la lectura queda muy determinada por la finalidad formativa implícita al acto lector y por otro están las bibliotecas escolares, lugar más identificable con intereses personales, generalmente infrautilizadas y poco dotadas. A nuestros alumnos se les considera en las aulas más como alumnos que como lectores y en las bibliotecas más lectores que aprendices, la vinculación estrecha entre lectura, aprendizaje, conocimiento y disfrute no se ha conseguido.

Esta separación se vuelve más evidente cada día, en el mundo del lector se han producido cambios tan significativos como el aumento en la oferta lectora, la diversificación de los soportes de lectura y las nuevas formas de leer y de comunicarse a través de Internet. En el mundo de la educación se vive una polémica para determinar la posible priorización de los contenidos sobre las habilidades y actitudes o a la inversa.

La sociedad industrial demandaba una escuela centrada en contenidos, con un nivel de exigencia lectora centrado en un discurso textual unidireccional, pero la Sociedad del Conocimiento reclama una reorientación a competencias y habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, con un discurso multidireccional. El modelo de alfabetización necesario, por tanto es un modelo centrado en competencias informativas, el modelo de Alfabetización en Información, en el cual la lectura, entendida en sentido amplío e integrador, es absolutamente imprescindible, pues es la llave de acceso a la Sociedad del Conocimiento.

Las bibliotecas constituyen el armazón imprescindible en el desarrollo de una sociedad lectora y se imponen como una institución clave de una sociedad igualitaria, al garantizar el ejercicio de un derecho ciudadano básico (Hernández, 2002). Las competencias aportadas por la ALFIN acercan a los niños a la lectura y deshabilitan el halo de obligatoriedad que rodea a la lectura en la Escuela. El centro de recursos para el aprendizaje, un modelo que amplía las funciones, espacios y servicios de la tradicional biblioteca escolar, es el espacio natural en el contexto educativo, para iniciar y desarrollar la promoción a la lectura a través de un modelo ALFIN.

Si somos capaces de incorporar la promoción de la lectura a la Escuela y convertirla en motor del aprendizaje estaremos estableciendo la vía necesaria que conducirá desde la Sociedad del Aprendizaje a la Sociedad del Conocimiento (Basanta y Hernández, 2002).

6. ANIMACIÓN A LA LECTURA Y PROMOCIÓN A LA LECTURA, UNA NECESARIA DISTINCIÓN

Nuestro interés en delimitar los conceptos *animación a la lectura* y *promoción a la lectura* parte de la necesidad de aclarar unos términos que son usados como sinónimos pero que presentan caracteres y modos de actuación diferentes.

La *animación a la lectura* alude a cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo (Yepes, 2001). Se suele aplicar a todas las estrategias y actividades que se desarrollan en la Escuela y en la biblioteca pública, y en ocasiones en librerías o asociaciones culturales, con el objeto de despertar en el niño el gusto por la palabra impresa¹⁵ (Osoro, 2002). Se trata de acciones de tipo lúdico, a veces

¹⁵ Por lo general la animación a la lectura tradicionalmente se ha limitado a textos impresos y de ficción.

individualizadas, que pretenden el acercamiento al mundo de la literatura de una forma afectiva para conseguir que esta experiencia produzca una estimación hacia los libros.

Fuera del aula, especialmente en la biblioteca escolar¹⁶ se ha trabajado la animación a la lectura para intentar llenar el vacío que deja la Escuela en la formación de lectores, se pretende a través de unas estrategias¹⁷ conseguir la formación lectora y el hábito lector.

Existe mucha literatura sobre el tema a la que se adscriben proyectos ya realizados con mayor o menor éxito¹⁸. El entusiasmo, la implicación, la acción desinteresada de maestros y voluntarios ha sustituido aquello que debería ser la verdadera función de una biblioteca escolar integrada efectivamente en una institución educativa.

La promoción a la lectura es un área que podemos considerar desde el punto de vista sociocultural, político y educativo, que pretende una transformación de la forma en que una sociedad representa y difunde la lectura y la escritura, es pues, una práctica de intervención social, cultural, educativa y política en la que las nuevas bibliotecas, los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), han de ejercer un papel protagonista.

No se trata de acciones puntuales. La promoción a la lectura es un marco general estratégico que articula globalmente acciones estructuradas y sistematizadas conforme a unos objetivos integrados en un plan institucional para fomentar la lectura, centrándose en la formación lectora, no en la promoción del libro. El lector ha de ir evolucionando, al ritmo que marcan los formatos, por tanto la promoción a la lectura contemplará a ésta desde una perspectiva más amplia, no limitándose únicamente a los libros.

7. CRISIS EN LA LECTURA

En la última década la preocupación por la lectura se ha hecho patente, especialmente al hacerse públicos los resultados de estudios sobre índices y capacidades de lectura procedentes de diferentes ámbitos, tales como programas nacionales e internacionales de evaluación y estudios estadísticos promovidos por el gremio de editores. La palabra *crisis* planea sobre la lectura dando lugar a un debate público de gran envergadura que ha llevado a la necesidad de reformular políticas bibliotecarias y programas educativos¹⁹.

La preocupación por la lectura presenta una doble vertiente que, aunque puede confluir, es claramente distinta:

- Por un lado la preocupación por la lectura contemplada desde el ámbito educativo, especialmente en la Escuela, en este caso el énfasis se sitúa en la comprensión lectora y en las dificultades pedagógicas asociadas a la lectura.

¹⁶ El origen de la animación a la lectura está relacionado con la escasa utilización de una infraestructura bibliotecaria, invitando no sólo a la lectura de libros de ficción sino también al uso de los espacios bibliotecarios para este fin.

¹⁷ En ocasiones se trata de estrategias irregulares, con mayor entusiasmo que rigor.

¹⁸ Puede encontrarse un excelente análisis en: YEPES OSORIO, L. B. 2004. *Impacto de las actuaciones de fomento de la lectura en el servicio de préstamo de la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte*. [Tesina inédita]. Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid.

¹⁹ La publicación de los primeros resultados de PISA 2000, que presentaba unos bajos resultados en lectura para España, dio lugar al Plan Nacional de Fomento a la Lectura 2001-2004, y otras medidas de mejora en la calidad educativa. Puede consultarse el portal del Plan de Fomento de la Lectura, disponible en: <<http://www.planlectura.es/index.html>>. [Consultado: 10-1-2007].

- Por otra parte la preocupación “social”, dimensión que toma en consideración el análisis de los hábitos de lectura del conjunto de la ciudadanía, para lo cual se tienen en cuenta los índices de lectura en bibliotecas públicas y las estadísticas aportadas por las instituciones y el gremio de editores.

En España se han llevado a cabo diversos estudios sobre los hábitos lectores de la población²⁰. De todos ellos podemos extraer conclusiones parecidas: los españoles leen poco y su gusto por la lectura, mayor en los primeros años escolares, se reduce con la edad, también se destaca en estos trabajos que la adolescencia representa un momento crítico en la evolución lectora. Conviene aclarar que en los diferentes análisis llevados a cabo el interés se centra exclusivamente en el sector del libro.

El referente más pertinente y cercano a nuestros objetivos, que nos va a permitir un acercamiento al problema de la lectura es PISA (Programme for International Student Assessment)²¹. PISA toma en consideración las dos vertientes mencionadas, además de analizar la capacidad lectora toma en consideración los hábitos de lectura.

El estudio PISA es un proyecto internacional comparativo de evaluación impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico)²². Su objetivo principal se centra en averiguar el grado de formación de los alumnos en su etapa final de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer la toma de decisiones políticas²³. Este proyecto, en el que participaron originalmente 32 países²⁴, evalúa tres grandes áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias. El interés del estudio radica en el cambio de perspectiva en relación a los procesos tradicionales de evaluación, PISA no trata de indagar el grado de aprovechamiento escolar en estas materias, tal como la definen los currículos de los distintos países, su pretensión es evaluar hasta qué punto los alumnos están capacitados para usar las habilidades y conocimientos adquiridos a la hora de enfrentarse a los retos de la vida adulta.

El origen de PISA está muy ligado a otro proyecto de la OCDE, INES (International Indicators of Education Systems), dedicado a la producción de indicadores internacionales de la educación. Desarrollado desde 1990²⁵, el proyecto INES²⁶ produce indicadores

²⁰ El estudio de hábitos de lectura y compra de libros, trabajo encargado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2000), Sociedad General de Autores y Editores en el recientemente publicado *Informe sobre hábitos de consumo cultural* (SGAE, 2000). El informe de la fundación Berlstermann.

²¹ Programa Internacional de Evaluación de Alumnos. Podemos encontrar información sobre sus actividades y resultados, disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/>>. [Consultado: 10-1-2007].

²² La OCDE es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado. En la OCDE, los representantes de los países miembros se reúnen para intercambiar información y armonizar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y contribuir a su desarrollo y al de los países no miembros. Puede consultarse el portal de la OCDE, disponible en: <<http://www.oecd.org/home/>>. [Consultado: 10-1-2007].

²³ OCDE. Proyecto PISA. 2000. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, INCE, p. 16.

²⁴ Los países participantes en la primera etapa del proyecto fueron: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Letonia, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rusia, Suiza y Suecia, 28 países de la OCDE y 4 países no miembros.

²⁵ El conjunto de indicadores que produce INES se publica todos los años, desde 1992, con el título Education at a Glance / Regards sur l'éducation. Disponible en:

válidos para establecer comparaciones entre sistemas educativos, ya que sus estudios abarcan multitud de facetas, entre otras, los recursos humanos y materiales, el funcionamiento, la organización, los procesos escolares y los beneficios individuales, sociales y económicos producidos por las inversiones en educación. A pesar de esta amplitud de perspectiva, el proyecto INES desde sus orígenes se encontró con dificultades para incorporar a sus indicadores medidas del rendimiento de los alumnos, al ser muy caras de obtener en un contexto de comparación internacional. Sin embargo estas medidas son esenciales, sin ellas los responsables políticos, los ciudadanos y profesionales de la educación carecerían de un elemento crucial para conocer la efectividad de sus sistemas educativos en relación con los de otros países. Para suplir esta carencia en el año 1997 se aprueba la puesta en marcha del estudio PISA, cuyos primeros resultados, obtenidos en el año 2000, centrados en el área de la competencia lectora fueron publicados a finales de 2001; en el año 2004 se publicaron los segundos resultados, centrados en el área de la competencia matemática y en el año 2007 terminará el ciclo con los resultados centrados en la competencia científica de los alumnos.

La cobertura geográfica de PISA es amplísima²⁷, representa una tercera parte de la población mundial y prácticamente nueve décimas partes del producto interior bruto (PIB) mundial, más de lo que ningún otro estudio ha abarcado hasta la fecha²⁸. La amplitud de la muestra y el rigor de la metodología desarrollada, avalado por instituciones de gran crédito internacional, nos conduce a tomar los resultados estadísticos de PISA como referencia cuantitativa en el análisis que vamos a desarrollar en nuestro trabajo con respecto al nivel de competencia lectora de los alumnos al finalizar su etapa escolar.

Uno de los rasgos más novedosos que observamos en PISA es el concepto de *alfabetización*. El uso que de este término se hace en el proyecto sobrepasa el empleo habitual y clásico de *alfabetización*, en sentido lectoescritor, para referirse a un tipo de formación capaz de suministrar a los alumnos un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y de la edad adulta. Se define en cada una de las áreas en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena y no en términos de conocimiento curricular. En el ámbito de la lectura PISA evalúa competencias²⁹, la com-

<http://www.oecd.org/document/7/0,2340,fr_2649_201185_33712135_1_1_1_00.html>. [Consultado: 10-1-2007]. Resumen en español sobre los resultados de 2004. disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/33/24/33713498.pdf>>. [Consultado: 10-1-2007].

²⁶ El proyecto INES es el resultado de dos conferencias preparatorias organizadas, una por el gobierno de los Estados Unidos, en noviembre de 1987, y otra por las autoridades francesas, en marzo de 1988.

²⁷ En el planteamiento original se pensó en la participación única de los países miembros de la OCDE, en la primera muestra participaron 28 países de la OCDE y 4 países no miembros. En la edición de 2002 un grupo de 13 países no miembros se incorporó al estudio a través de una nueva aplicación de las pruebas, conocido como *PISA Plus*. En 2003 se incorporaron otros dos países más y 11 países se sumaron en 2006.

²⁸ OCDE. 2000. *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, INCE, p. 19.

²⁹ El concepto *competencia* alude a la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones. La formación en competencias se basa en comprender y actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana, de ahí que una evaluación por competencias se centrará en las capacidades más que en el mero contenido, en un contexto dinámico, de desarrollo progresivo. Nos interesa diferenciar entre *competencia*, *capacidad* y *habilidad*, términos estrechamente vinculados semánticamente aunque diferentes y usados como sinónimos de forma habitual. La definición sobre *competencia* que ofrece la Real Academia Española coincide con el significado exacto que acabamos de anotar: pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado integrando habilidad y capacidad. Las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y

petencia lectora es definida³⁰ como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo.

La evaluación de la competencia lectora se determina en el informe PISA a partir del análisis de tres dimensiones, contenido, competencias cognitivas y contexto (Cuevas y Vives, 2005).

La dimensión del contenido hace referencia a la forma en que el alumno debe acercarse al texto para poder comprenderlo. No se lee de igual manera un texto en prosa continua (libros, artículos, etc.) que uno presentado en prosa discontinua (textos breves carentes de estructura compleja, tales como anuncios, formularios, etc.).

En relación a las competencias cognitivas se alude a las destrezas que permiten al alumno realizar una serie de acciones evaluables, tales como recuperación de información, interpretación del texto y reflexión y evaluación.

Para comprender plenamente un texto es necesario que el alumno posea la capacidad de contextualizar lo que lee, en PISA se distinguen tres situaciones contextuales, texto de uso personal, texto de uso público y textos de uso ocupacional o laboral.

Al observar globalmente los resultados del estudio de 2003, respecto a la competencia lectora, España quedaría situada en el lugar número 26, con una puntuación de 481, 13 puntos por debajo de la media de la OCDE (494). Si observamos los valores de la comunidades autónomas que se han presentado al estudio también con una muestra ampliada³¹, vemos que en el caso de Castilla y León (posición entre 12-13) y País Vasco (posición entre 15-16) se mejora sensiblemente la nota estatal, mientras que Cataluña también obtiene unos mejores resultados pero de una manera más discreta (posición entre 24-25). En ninguno de los casos señalados, sin embargo, se llega a la puntuación media de la OCDE.

De los países de la Unión Europea solamente quedarían en posiciones inferior a la española, Portugal (28), Italia (29), Grecia (30) y Eslovaquia (31). Los resultados de 2003 son inferiores a los del estudio de 2000, en este último, el peso de la competencia lectora era superior, ya que constituía el 65% de la calificación global mientras que la matemática y las ciencias se repartían el 35% restante.

Los resultados del estudio PISA no dejan lugar a dudas, la situación de **crisis en competencia lectora** es evidéntísima.

Esta valoración de la competencia lectora que ofrece PISA es un indicador claro que refleja el grado de preparación de los jóvenes al finalizar su etapa escolar, de cara a afrontar los retos de la Sociedad de la Información.

habilidades relacionados entre sí. *Habilidad* se refiere a una cierta aptitud y disposición para algo concreto, es decir, una cierta cosa que una persona es capaz de ejecutar con destreza. *Capacidad* es un término próximo a habilidad y aptitud, con un matiz ciertamente intelectual que lo diferencia de la mera habilidad, por ser la capacidad una actividad intelectual estable y capaz de producir en diferentes campos de conocimiento. En este sentido la capacidad es un saber hacer y se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos.

³⁰ PISA. 2000. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. MEC, INCE, p. 37.

³¹ Cataluña, Castilla y León y País Vasco participaron en el estudio PISA de manera separada con una muestra estadística mayor, sin embargo en la puntuación global de España se tienen en cuenta los resultados obtenidos en estos tres territorios.

Lectura							
	Media	E.T.	S.				
1	Finlandia	543	(1,6)	^	24	República Checa	489 (3,5) -
2	Corea	534	(3,1)	^		Cataluña	483 (4,5) -
3	Canadá	528	(1,7)	^	25	Hungría	482 (2,5) -
4	Australia	525	(2,1)	^	26	España	481 (2,6) -
5	Liechtenstein*	525	(3,6)	^	27	Luxemburgo	479 (1,5) -
6	Nueva Zelanda	522	(2,5)	^	28	Portugal	478 (3,7) -
7	Irlanda	515	(2,6)	^	29	Italia	476 (3,0) -
8	Suecia	514	(2,4)	^	30	Grecia	472 (4,1) -
9	Holanda	513	(2,9)	^	31	Eslovaquia	469 (3,1) -
10	Hong Kong-China*	510	(3,7)	^	32	Rusia*	442 (3,9) v
11	Bélgica	507	(2,6)	^	33	Turquía	441 (5,8) v
12	Noruega	500	(2,8)	^	34	Uruguay*	434 (3,4) v
	Castilla y León	499	(3,9)	^	35	Tailandia*	420 (2,8) v
13	Suiza	499	(3,3)	^	36	Serbia*	412 (3,6) v
14	Japón	498	(3,9)	^	37	Brasil*	403 (4,6) v
15	Macao-China*	498	(2,2)	^	38	México	400 (4,1) v
	País Vasco	497	(2,9)	^	39	Indonesia*	382 (3,4) v
16	Polonia	497	(2,9)	^	40	Túnez*	375 (2,8) v
17	Francia	496	(2,7)	^		Promedio OCDE	494 (0,6)
18	Estados Unidos	495	(3,2)	^			
19	Dinamarca	492	(2,8)	-			
20	Islandia	492	(1,6)	^			
21	Alemania	491	(3,4)	-			
22	Austria	491	(3,8)	-			
23	Letonia*	491	(3,7)	-			

E.T. Error típico

S. Significatividad de la diferencia con España

Los países con asterisco no son miembros de la OCDE

^ más alta v más baja

Tabla nº 1. Evaluación PISA 2003: resumen de resultados en España³².

8. EL PLACER DE LA LECTURA Y LA COMPETENCIA LECTORA

El concepto de competencia lectora manejado en PISA se aleja de la noción tradicional de *comprensión lectora*³³ y se acerca al concepto de Alfabetización en Información³⁴,

³² OCDE. 2005. *Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <<http://wwwo.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>>. [Consultado: 5-2-2007].

cuanto mayor es el grado de preparación en competencia lectora, de acuerdo a los criterios de PISA, se infieren mayores posibilidades de desarrollo informacional.

Los resultados que hemos observado se muestran reveladores y esto se hace especialmente evidente al analizar la relación entre el gusto por la lectura y la competencia lectora.

País	Porcentaje de estudiantes que leen como diversión		Diferencia entre las puntuaciones promedio en lectura de los estudiantes en a) y b)	
	a) nada	b) de 1 a 2 horas al día		
	%	%		
Australia	33	12	92	Por encima de un nivel de rendimiento
Alemania	42	9	84	
Suiza	35	8	83	
Finlandia	22	18	79	
Canadá	33	10	77	
Nueva Zelanda	30	10	76	
Islandia	30	7	73	
Suecia	36	9	72	
Reino Unido	29	9	70	Por encima de medio nivel de rendimiento
Letonia	18	20	67	
Francia	30	11	67	
Noruega	35	8	65	
Irlanda	33	12	65	
República Checa	26	13	63	
Austria	41	9	63	
Portugal	18	12	62	
Estados Unidos	41	8	59	
Bélgica	42	9	59	
Dinamarca	27	9	57	
España	32	9	54	
Hungría	26	13	53	
Rusia	19	17	49	
Polonia	24	16	49	
Corea	31	12	41	Por debajo de medio nivel de rendimiento
Italia	31	13	41	
Holanda	43	6	40	
Japón	55	8	27	
Luxemburgo	38	12	25	
Brasil	19	17	25	
Grecia	22	20	19	
Méjico	14	12	6	

Tabla n° 2. Relación entre el gusto por la lectura y la competencia lectora³⁵.

³³ Una definición tradicional de comprensión lectora la entendería como la habilidad para comprender explícitamente el contenido de un texto o lo que es lo mismo aceptar que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en desentrañarlo (Dubois, 1991).

³⁴ Como el concepto de Alfabetización en Información manejado en la DECLARACIÓN DE PRAGA. Hacia una sociedad alfabetizada en información. 2003. Disponible en: <<http://www.cult.gva.es/DGLB/images/DeclaraciondePragaAlfabetizacionInformacional2003.pdf>>. [Consultado: 13-1-2007].

³⁵ OCDE. 2000. Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, INCE.

Los estudiantes competentes en el nivel 4 son capaces de resolver tareas complejas de lectura, como localizar información impresa, construir el significado de los matices del idioma y evaluar críticamente un texto. Los estudiantes competentes en el nivel 3 son capaces de desenvolverse con lecturas de complejidad moderada, tales como localización de diferentes partes de un texto, y relacionarlo con el conocimiento cotidiano. Los estudiantes competentes en el nivel 2 son capaces de resolver tareas básicas de lectura, como localizar información sencilla, realizar inferencias de varios tipos a un nivel básico, comprender lo que significa una parte definida de un texto, y utilizar algún conocimiento adicional para comprenderlo.

Nivel 5	Superior a 625 puntos
Nivel 4	De 553 a 625 puntos
Nivel 3	De 481 a 552 puntos
Nivel 2	De 408 a 480 puntos
Nivel 1	De 335 a 407 puntos
Inferior a Nivel 1	Inferior a 335 puntos

Tabla nº 3. Niveles de competencia lectora en PISA³⁶.

Al preguntar a los estudiantes si leen por placer, un porcentaje alto en cada país afirma no leer del todo por placer. Ahora bien, la proporción varía desde una mayoría de estudiantes en Japón, hasta por debajo del 20% en Brasil, Letonia, México, Portugal y la Federación Rusa, como podemos apreciar en la primera columna de la tabla. Si observamos ahora a los estudiantes que leen por placer, la mayor parte lo hace menos de una hora al día. En la segunda columna podemos observar los datos: un 11% entre los países analizados son lectores aficionados, dedicando de 1 a 2 horas al día a la lectura por gusto. Nos preguntamos si los alumnos aficionados a la lectura poseen mayores competencias en lectura y la respuesta, en promedio, en cada país es afirmativa. Si observamos, la tercera columna de la tabla vemos que los estudiantes en Australia que leen de 1 a 2 horas al día por placer, consiguen una puntuación de 92 puntos, más alto en términos generales en la escala de lectura, que aquellos que no leen por placer. Esto equivaldría a más de un nivel de competencia, por ejemplo, podemos observar en la tabla 8 la diferencia entre poder desenvolverse en un nivel 3 y en un nivel 4 en competencia lectora.

Podemos afirmar, como conclusión del análisis realizado, que existe una estrecha asociación entre la competencia lectora y el placer por la lectura³⁷, lo cual viene a avalar nuestro planteamiento: la ALFIN alienta la lectura, por tanto se hace imprescindible diseñar un modelo de alfabetización en información para la biblioteca escolar o el CRA, que contemple la promoción a la lectura como eje vertebrador de su funcionamiento.

³⁶ Tabla elaborada por los autores a partir de los datos obtenidos en PISA 2003.

³⁷ El caso de Japón sería excepcional, los estudiantes japoneses son de los que menos leen por gusto y sin embargo presentan un promedio alto en competencia lectora.

En el ámbito del CRA la promoción a la lectura y la ALFIN se convierten en elementos esenciales para el aprendizaje. Un CRA plenamente integrado en la actividad educativa es uno de los elementos insoslayables en el proceso educativo que hace posible aumentar el nivel de competencias de los alumnos a la vez que acerca lúdica y académicamente la lectura.

9. COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA: UN MODELO DE ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN

Marco teórico

La sección de Alfabetización Informativa de la IFLA elaboró en el 70^a Congreso General y Consejo de la IFLA³⁸, a través de sus grupos de trabajo de Alfabetización informativa, unas *Directrices generales para la Alfabetización Informativa*³⁹ con objeto de proveer un esquema práctico para las instituciones y profesionales interesados en diseñar o implementar un programa de ALFIN. Este documento es de gran importancia porque para la elaboración de esta propuesta, IFLA toma en consideración los documentos normativos difundidos por las principales Asociaciones Bibliotecarias Internacionales: Association of College and Research Libraries (ACRL), la American Association of School Libraries (AASL), de los Estados Unidos; Society of College, National, and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido; Australian and New Zealand Institute for Información Literacy y Foro Mexicano para la Alfabetización Informativa. Las *Directrices generales para la Alfabetización Informativa* proponen un modelo normativo que sirva como marco a las instituciones que elaboren sus propios modelos. Estas Normas de Alfabetización en Información deben contemplar tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso, subdivididos, a su vez, en las siguientes partes⁴⁰:

ACCESO.

1. Definición y articulación de la necesidad informativa.
2. Localización de la información.

EVALUACIÓN.

3. Valoración de la información.
4. Organización de la información.

USO.

5. Uso de la información.
6. Comunicación y uso ético de la información.

Siguiendo este esquema, las instituciones pueden adaptar sus propios modelos de Alfabetización en Información de acuerdo a sus prioridades y a las necesidades detectadas en cada área, aunque se recomiendan especialmente para bibliotecas escolares y académicas en general.

³⁸ El 70^a Congreso General se celebró en Buenos Aires del 22 al 27 de agosto de 2004.

³⁹ Puede consultarse un resumen de estas directrices en: LAU, J. 2004. *Directrices internacionales para la Alfabetización Informativa*. [en línea]. Disponible en: <<http://bivir.uacj.mx/dhi/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>>. [Consultado: 13-1-2007].

⁴⁰ Presentamos un extracto de las indicaciones propuestas por IFLA, la versión completa puede consultarse en: LAU, J. 2004. *Directrices internacionales para la Alfabetización Informativa* [en línea]. Disponible en: <<http://bivir.uacj.mx/dhi/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>>. [Consultado: 13-1-2007].

Una de las principales prioridades en la escuela, como demuestran los estudios nacionales e internacionales desarrollados recientemente, es la necesidad de mejorar la competencia lectora y el nivel de ALFIN, por otra parte hemos aducido una estrecha relación entre ambas prioridades, por eso nuestra propuesta contempla ambas dimensiones y pretende constituir un modelo conceptual que pueda servir como marco de referencia para guiar la promoción a la lectura en el entorno del CRA a través de una serie de objetivos directamente orientados a la ALFIN.

Definición

La promoción a la lectura, ya definida, es el marco general estratégico que articula globalmente acciones estructuradas y sistematizadas conforme a unos objetivos integrados en un plan institucional para fomentar la lectura. Enmarcada en las modernas instituciones bibliotecarias pretende una transformación de la forma en que una sociedad representa, facilita el acceso y difunde la lectura.

La ALFIN, según las definiciones manejadas por las Instituciones Bibliotecarias y autoridades relevantes de esta disciplina⁴¹ comprende la capacidad para el acceso, valoración y uso competente de la información. En el marco de las Instituciones Académicas la ALFIN se orientará al **aprendizaje independiente a lo largo de la vida**.

Un modelo de Alfabetización en Información dirigido a promocionar la lectura en el CRA debe contemplar:

- Competencias para el acceso, uso y valoración de información.
- Competencias para usar diferentes modalidades de lectura.
- Competencias para el aprendizaje colaborativo.
- Competencias para el aprendizaje significativo.
- Competencias para leer en diferentes soportes.
- Competencias para construir proyectos de lectura con distintas finalidades: leer por necesidad, por interés o por placer.
- Competencias para adaptarse a diferentes espacios de lectura, presenciales o virtuales.
- Competencias para el uso ético de la información.

Objetivos

1. Hacer que la lectura se convierta en la llave maestra de la información.
2. Convertir a la lectura en un instrumento indispensable para construir conocimiento.
3. Contemplar la lectura desde una perspectiva amplia, no reduccionista.
4. Hacer de la lectura un instrumento clave para la comunicación.
5. Fomentar la práctica de la lectura como fuente de aprendizaje y enriquecimiento lingüístico.
6. Considerar la lectura como fuente de perfeccionamiento personal y enriquecimiento ético.

⁴¹ Hemos tenido en cuenta a lo largo de esta investigación los conceptos de: American Association of School Librarians, American Library Association y C. Kuhlthau, entre otros.

7. Convertir la práctica lectora en fuente de placer.

Cada uno de los objetivos señalados se fundamentan independientemente, dando lugar a una serie de normas o estándares, que iremos justificando.

OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN
1. Hacer que la lectura se convierta en la llave maestra de la información.	La promoción a la lectura permite el acceso al mundo de la información.
2. Convertir a la lectura en un instrumento indispensable para construir conocimiento.	La promoción a la lectura es una invitación al saber que necesita como herramienta efectiva la ALFIN para convertir la Información en Conocimiento y para estimular la creatividad.
3. Contemplar la lectura desde una perspectiva amplia, no reduccionista.	La promoción a la lectura, a través de la ALFIN, capacita para adaptarse a diferentes espacios y modalidades de lectura de lectura, y para desenvolverse con diferentes soportes.
4. Hacer de la lectura un instrumento clave para la comunicación.	La promoción a la lectura, a través de la ALFIN, capacita para la interacción en diferentes espacios de lectura y para el aprendizaje colaborativo.
5. Fomentar la práctica de la lectura como fuente de aprendizaje y enriquecimiento lingüístico.	La promoción a la lectura, a través de la ALFIN, hace posible el aprendizaje significativo en un contexto informacional de creciente complejidad.
6. Considerar la lectura como fuente de perfeccionamiento personal y enriquecimiento social y ético.	La promoción a la lectura, a través de la ALFIN facilita la práctica social y cultural indispensable para la convivencia democrática.
7. Convertir la práctica lectora en fuente de placer.	La promoción a la lectura a través de la ALFIN es el camino que conduce a disfrutar de la lectura.

Tabla nº 4. Objetivos y justificación de la promoción a la lectura.

9.1 Categorización y desarrollo de las normas e indicadores del modelo

En el desarrollo de nuestro modelo, denominado *Modelo de Alfabetización en Información para la promoción a la lectura en la Biblioteca Escolar*, hemos contemplado tres categorías y hemos tenido en cuenta los objetivos previstos en función de las necesidades

detectadas, de manera que cada uno de los 7 objetivos se corresponde con cada una de las 7 normas, manteniendo el mismo orden. En cada una de las normas hemos desarrollado una serie de indicadores, que orientan sobre el nivel de desarrollo de las normas.

OBJETIVOS	NORMAS	CATEGORIAS
1. Hacer que la lectura se convierta en la llave maestra de la información.	Norma 1: El estudiante reconoce la importancia de la competencia lectora para el acceso a la información.	Alfabetización, información y lectura.
2. Convertir a la lectura en un instrumento indispensable para construir conocimiento.	Norma 2: El estudiante puede acceder, organizar y evaluar la información de sus lecturas para convertirla en conocimiento de manera independiente.	
3. Contemplar la lectura desde una perspectiva amplia, no reduccionista.	Norma 3: El estudiante es capaz de desarrollar proyectos de lectura en diferentes espacios y comprender diferentes modalidades de textos.	
4. Hacer de la lectura un instrumento clave para la comunicación.	Norma 4: El estudiante es capaz de comunicarse en ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje, compartiendo y colaborando en el aprendizaje de los miembros de la comunidad.	Lectura y aprendizaje.
5. Fomentar la práctica de la lectura como fuente de aprendizaje y enriquecimiento lingüístico.	Norma 5: El estudiante está facultado para documentar con diferentes fuentes y recursos de información sus proyectos de aprendizaje.	
6. Considerar la lectura como fuente de perfeccionamiento personal y enriquecimiento social y ético.	Norma 6: El estudiante identifica, a través de sus lecturas, los deberes y derechos que le corresponden como persona y es capaz de mantener una conducta ética respecto a la información.	Perfeccionamiento personal y lectura.
7. Convertir la práctica lectora en fuente de placer.	Norma 7: El estudiante valora y disfruta de la lectura en sus diferentes expresiones creativas.	

Tabla nº 5. Relación entre objetivos y normas en el modelo de Alfabetización en Información para la promoción a la lectura.

NORMAS	INDICADORES
Norma 1: El estudiante reconoce la importancia de la competencia lectora para el acceso a la información.	Indicador 1: Entiende la trascendencia e implicaciones de la información en la sociedad contemporánea. Indicador 2: Desarrolla estrategias para mejorar la comprensión lectora, necesaria para acceder a la información. Indicador 3: Valora la importancia de la lectura tanto para el acceso a la información como para su desarrollo intelectual y humano.
Norma 2: El estudiante puede acceder, organizar y evaluar la información de sus lecturas para convertirla en conocimiento de manera independiente.	Indicador 1: Accede a la información con efectividad. Indicador 2: Identifica fuentes de información y es capaz de seleccionar las más adecuadas a sus necesidades lectoras. Indicador 3: Evalúa competentemente la información. Indicador 4: Integra la información en su acervo personal.
Norma 3: El estudiante es capaz de desarrollar proyectos de lectura en diferentes espacios y comprender diferentes modalidades de textos.	Indicador 1: Es capaz de interpretar e integrar textos, imágenes y sonido en el contexto global de la lectura. Indicador 2: Está facultado para leer y comprender en formato impreso y digital. Indicador 3: Está capacitado para utilizar herramientas tecnológicas necesarias para el acceso a la lectura digital. Indicador 4: Puede realizar actividades lectoras en diferentes espacios de lectura, presenciales o virtuales.
Norma 4: El estudiante es capaz de comunicarse en ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje, compartiendo y colaborando en el aprendizaje de los miembros de la comunidad.	Indicador 1: Es competente para compartir información en contextos colaborativos, tanto presenciales como virtuales. Indicador 2: Es capaz de producir conocimiento en contextos colaborativos, tanto presenciales como virtuales. Indicador 3: Está capacitado, personalmente o en colaboración, para diseñar, usar y evaluar productos de información útiles a la comunidad educativa. Indicador 4: Respeta las contribuciones de los miembros de la comunidad educativa.
Norma 5: El estudiante está facultado para documentar con diferentes fuentes y recursos de información sus proyectos de aprendizaje.	Indicador 1: Es capaz de reconocer qué información necesita para documentar sus proyectos de aprendizaje. Indicador 2: Puede utilizar herramientas tecnológicas para acceder a las fuentes y recursos de información. Indicador 3: Es capaz de localizar diferentes fuentes de información, elaborando estrategias de búsqueda acordes con las necesidades informativas. Indicador 4: Evalúa la calidad del proceso y los productos de información obtenidos con vistas a mejorar.
Norma 6: El estudiante identifica, a través de sus lecturas, los deberes y derechos que le corresponden como persona y es capaz de mantener una conducta ética respecto a la información.	Indicador 1: Es capaz de aprovechar eficientemente, en sus diferentes dimensiones, las posibilidades informativas que le ofrece la sociedad. Indicador 2: Respeta los principios de la propiedad intelectual. Indicador 3: Reconoce y respeta el patrimonio cultural. Indicador 4: Utiliza responsablemente las Tecnologías de la Información.
Norma 7: El estudiante valora y disfruta de la lectura en sus diferentes expresiones creativas.	Indicador 1: Desarrolla su competencia lectora a través de lecturas acordes con sus intereses personales. Indicador 2: Aprecia la literatura y otras expresiones creativas de la información. Indicador 3: Disfruta de actividades lectoras motivadas por diferentes objetivos. Indicador 4: Colabora en la difusión de la lectura.

Tabla nº 6. Relación entre normas e indicadores en el modelo de Alfabetización en Información para la promoción a la lectura.

9.2 Desarrollo completo del Modelo de Alfabetización en Información para la promoción a la lectura en el CRA

Categoría 1: Alfabetización, información y lectura

Norma 1: El estudiante reconoce la importancia de la competencia lectora para el acceso a la información.

Indicador 1: Entiende la trascendencia e implicaciones de la información en la sociedad contemporánea.

Indicador 2: Desarrolla estrategias para mejorar la comprensión lectora, necesaria para acceder a la información.

Indicador 3: Valora la importancia de la lectura tanto para el acceso a la información como para su desarrollo intelectual y humano.

Norma 2: El estudiante puede acceder, organizar y evaluar la información de sus lecturas para convertirla en conocimiento de manera independiente.

Indicador 1: Accede a la información con efectividad.

Indicador 2: Identifica fuentes de información y es capaz de seleccionar las más adecuadas a sus necesidades lectoras.

Indicador 3: Evalúa competentemente la información de sus lecturas

Indicador 4: Integra la información en su acervo personal.

Norma 3: El estudiante es capaz de desarrollar proyectos de lectura en diferentes espacios y comprender diferentes modalidades de textos.

Indicador 1: Es capaz de interpretar e integrar textos, imágenes y sonido en el contexto global de la lectura.

Indicador 2: Está facultado para leer y comprender en formato impreso y digital.

Indicador 3: Está capacitado para utilizar herramientas tecnológicas necesarias para el acceso a la lectura digital.

Indicador 4: Puede realizar actividades lectoras en diferentes espacios de lectura, presenciales o virtuales.

Categoría 2: Lectura y aprendizaje

Norma 4: El estudiante es capaz de comunicarse en ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje, compartiendo y colaborando en el aprendizaje de los miembros de la comunidad.

Indicador 1: Es competente para compartir información en contextos colaborativos, tanto presenciales como virtuales.

Indicador 2: Es capaz de producir conocimiento en contextos colaborativos, tanto presenciales como virtuales.

Indicador 3: Está capacitado, personalmente o en colaboración, para diseñar, usar y evaluar productos de información útiles a la comunidad educativa.

Indicador 4: Respeta las contribuciones de los miembros de la comunidad educativa.

Norma 5: El estudiante está facultado para documentar con diferentes fuentes y recursos de información sus proyectos de aprendizaje.

Indicador 1: Es capaz de reconocer qué información necesita para documentar sus proyectos de aprendizaje.

Indicador 2: Puede utilizar herramientas tecnológicas para acceder a las fuentes y recursos de información.

Indicador 3: Es capaz de localizar diferentes fuentes de información, elaborando estrategias de búsqueda acordes con las necesidades informativas.

Indicador 4: Evalúa la calidad del proceso y los productos de información obtenidos con vistas a mejorar.

Categoría 3: Perfeccionamiento personal y lectura

Norma 6: El estudiante identifica, a través de sus lecturas, los deberes y derechos que le corresponden como persona y es capaz de mantener una conducta ética respecto a la información.

Indicador 1: Es capaz de aprovechar eficientemente, en sus diferentes dimensiones, las posibilidades informativas que le ofrece la sociedad.

Indicador 2: Respeta los principios de la propiedad intelectual.

Indicador 3: Reconoce y respeta el patrimonio cultural.

Indicador 4: Utiliza responsablemente las Tecnologías de la Información.

Norma 7: El estudiante valora y disfruta de la lectura en sus diferentes expresiones creativas.

Indicador 1: Desarrolla su competencia lectora a través de lecturas acordes con sus intereses personales.

Indicador 2: Aprecia la literatura y otras expresiones creativas de la información.

Indicador 3: Disfruta de actividades lectoras motivadas por diferentes objetivos.

Indicador 4: Colabora en la difusión de la lectura.

REFERENCIAS

- AGUIRRE ROMERO, J. M. 2002. La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información [en línea]. *Especulo*, nº 21. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>>. [Consultado: 15-1-2007].
- BASANTA REYES, A. y HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, H. 2002. Diez reflexiones en torno a la lectura y la información en las bibliotecas públicas. *Educación y biblioteca*, nº 128, p. 30-34.
- BAZIN, P. 1998. Hacia la metalectura. En: NUNBERG, G. (comp.). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós, p. 157-172.
- BIRKERTS, S. 1999. *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHARTIER, R. 1994. *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. 2001. ¿Muerte o transfiguración del lector? *Revista de Occidente*, nº 239, p. 72-86.
- CUEVAS CERVERÓ, A. 2007. *Biblioteca escolar, alfabetización en información y lectura*. Gijón: Trea.
- CUEVAS CERVERÓ, A. y VIVES I GRÁCIA, J. 2005. La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la Alfabetización en Información [en línea]. *Anales de*

- Documentación*, n° 8, p. 51-70. Disponible en: <<http://www.um.es/fccd/anales/ad08/ad0804.pdf>>. [Consultado: 13-1-2007].
- DERRIDA, J. 1995. *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- DUBOIS, M. E. 1991. *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- FOUCAULT, M. 1987. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GARRALÓN, A. 2002. *Los otros lectores. El libro informativo* [en línea]. Disponible en: <<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/garralon01.html>>. [Consultado:13-1-2007].
- GÓMEZ HERNANDEZ, J. A. 2007. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI 2007*. Disponible en:<eprints.rclis.org/archive/00008347/>. [Consultado:13-1-2007].
- GOODMAN FERREIRO, G. 1991. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ, H. 2002. Lectura y bibliotecas. En: MILLAN, J. A. (coord.). 2002. *La lectura en España*. 2002. Madrid: Federación de gremios de editores de España, p. 127-144.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A; CUEVAS CERVERÓ, A. y COLMENERO RUIZ, M. J. 2005a. La Biblioteca Escolar como Centro de Recursos para el Aprendizaje. [CD-ROM]. En: *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Universidad de las Islas Baleares y Cibereduca, 7-27 febrero 2005.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A; CUEVAS CERVERÓ, A. y COLMENERO RUIZ, M. J. 2005b. Instrumentos de utilidad en análisis de contenido para la organización de documentos digitales educativos. En: *7º Congreso ISKO España*. Barcelona, 6-8 julio 2005.
- MARZAL, M. A. y CUEVAS CERVERÓ, A. 2002. Documentación en Educación: un encuentro inaplazable. [CD-ROM]. *Technology Information Education Citizenship (TIEC) II International Congress*. Barcelona. Disponible en: <<http://web.udg.es/tiec/orals/c27.pdf>>. [Consultado: 15-1-2007].
- MARZAL, M. A. y CUEVAS CERVERÓ, A. 2003. La Sociedad del Conocimiento: educar para la información y el saber. En: CISIC 2003, II Congreso Internacional de Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universidad Pontificia de Salamanca, 7 – 9 mayo de 2003. Madrid: McGraw-Hill.
- MILLAN, J. A. 2002. *La lectura en España*. 2002. Madrid: Federación de gremios de editores de España.
- MORENO, V. 2003. ¿Qué hacemos con la lectura? [en línea]. *CLIJ n° 166*. Disponible en: <<http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=40&pag=1>>. [Consultado: 13-1-2007].
- MORENO, V. 2004. *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona: Pamiela.
- NUMBERG, G. (comp.). 1998. *El futuro del libro: ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós;
- OCDE. 2005. *Evaluación PISA 2003: resumen de los primeros resultados en España* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <<http://www.wo.mec.es/inecse/pub/pisa2003resumenespana.pdf>>. [Consulta 5-2-2005].
- ORTEGA CASTILLO, J. A. y FERNÁNDEZ HARO, E. 1996. *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro.

- OSORO, K. 2002. La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas. En MILLAN, J. A. (coord.). 2002. *La lectura en España*. Madrid: Federación de gremios de editores de España, p. 307-326.
- PLATÓN. 1969. *El Banquete. Fedón. Fedro*. Madrid: Guadarrama.
- ROSENBLATT, L. M. 2002. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TERCEIRO, J. B. 1996. *Societ@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.
- YEPES OSORIO, L. B. 2001. *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: COMFENALCO Antioquía, 2001.
- YEPES OSORIO, L. B. 2004. *Impacto de las actuaciones de fomento de la lectura en el servicio de préstamo de la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte*. [Tesis inédita]. Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad Carlos III de Madrid.