

# La competencia lectora en la Educación Básica

Jesús Pérez González  
Inspección de Educación. Granada.

## 1. Introducción

La política educativa y la literatura científica de las últimas décadas contienen alusiones constantes a la importancia de la lectura (Pérez González, 2003). La lectura preocupa más que nunca a legisladores e investigadores (Fastrup, 2002).

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

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

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

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

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

Los estudios sobre los resultados de los sistemas educativos que se han realizado en los últimos años han considerado la lectura como campo preferente, junto con las matemáticas y las ciencias (PISA, PIRLS).

## **2. La lectura en la competencia de comunicación lingüística**

Entre los objetivos que recientemente se formulan en los sistemas educativos, aparecen las competencias que los individuos de un mundo globalizado han de adquirir para participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo económico sostenible, dentro del marco de los derechos humanos y de la vida democrática (Pérez González, 2008).

La competencia en comunicación lingüística aparece incluida en la relación de competencias clave que han elaborado la OCDE (Rychen y Salganik, 2003) y la Unión Europea (Dirección General de Educación y Cultura, 2004). La Unión Europea la denomina *Comunicación en la lengua materna* y la define así: “La comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en la amplia gama de contextos sociales y culturales —trabajo, hogar y ocio.” En el planteamiento de la Unión Europea, las competencias se articulan en conocimientos, destrezas y actitudes. La lectura está incluida en las destrezas y la entiende como “la habilidad para leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias apropiadas dependiendo del objetivo de la lectura (lectura informativa, por razones de estudio o de placer) y del tipo de texto.”

En el nuevo planteamiento curricular surgido de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), se entiende así la *Competencia en comunicación lingüística*: “Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.” (RR DD 1531 y 1630).

Dentro de esta orientación esencialmente funcional, el Área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Básica se estructura en cuatro bloques de contenido: Escuchar, hablar, conversar. Leer y escribir. Educación Literaria. Conocimiento de la lengua. En otra sección del Área se incluyen criterios de evaluación.

La pretensión de este planteamiento curricular es que, con la explotación didáctica de los cuatro bloques de contenido, se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Del mismo modo, la competencia lectora se alcanza con el desarrollo de los contenidos del bloque número dos.

No aparecen en este currículo prescriptivo orientaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los bloques de contenido, imprescindibles para el profesorado que ha de promover la competencia en comunicación lingüística de los alumnos.

Se aprecia una incompleta conceptualización didáctica de la lectura, que desconoce el progreso que la investigación ha realizado en las tres últimas décadas. Ignora, prácticamente, la fluidez lectora, aspecto lector de gran actualidad (Cassidy y Cassidy, 2008).

No contiene referencias actualizadas a la enseñanza de la lectura, que han de ser imprescindible ayuda para el profesorado.

La evaluación de la lectura se ofrece a través de unos criterios muy generales, más bien orientaciones generales,

Una de las críticas que pueden hacerse al modelo de competencias es su falta de concreción práctica, su incapacidad para presentar al profesorado ejemplos de planes instructivos para el desarrollo de las mismas (Pérez González, 2008). Como suele ocurrir casi siempre, se emplea mucho más tiempo en deliberar y legislar las políticas educativas que en hacer un desarrollo realista de las mismas. En nuestro caso, desde la Reforma de 1970, se habla de planteamientos pragmáticos en la enseñanza del lenguaje, pero los resultados han sido siempre decepcionantes. La explicación hay que buscarla en la falta de concreción y ordenación de los contenidos, en la inadecuación de los materiales curriculares, en el abandono de la difusión de las investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas (formación del profesorado) y en algunas resistencias docentes a abandonar el modelo formalista en la enseñanza del lenguaje.

Consideramos que hablar de competencia lectora exige previamente una conceptualización didáctica actualizada de la misma, que permitirá una concreción curricular libre de ambigüedades.

### **3. Conceptualización didáctica de la lectura**

Puesto que la lectura es un proceso de aprendizaje, las definiciones de la misma siempre reflejan concepciones distintas sobre el aprendizaje (Harris y Hodges, 1995). En la primera mitad del siglo XX todas las definiciones de la lectura seguían una orientación conductista. A partir de entonces, la orientación psicológica es cognitivista.

Desde un punto de vista didáctico, el constructo lectura integra dos componentes básicos de los cinco que el National Reading Panel (NICHD, 2000) relaciona con el rendimiento lector: fluidez lectora y comprensión lectora. La fluidez lectora es un aspecto lector no muy atendido por la escuela y reivindicado en nuestros días por un número importante de investigadores y especialistas en lectura, especialmente desde los trabajos del National Reading Panel. La comprensión lectora es un componente de la lectura tan reclamado como mal instrumentado didácticamente en la escuela y en los materiales curriculares.

#### **3.1. Fluidez lectora**

La fluidez lectora es en la actualidad un aspecto básico en la enseñanza de la lectura y ha producido desarrollos teóricos y didácticos de gran valor (Pérez González, 2006). Su importancia es creciente en las actuales sociedades democráticas, en las que la

lectura oral en público es una actividad frecuente. Igualmente, en muchos actos sociales, el dominio de esta actividad lectora es imprescindible.

Los elementos que configuran la fluidez lectora son, básicamente, tres: precisión en la lectura de las palabras, entonación y velocidad lectora (Hudson, Lane and Pullen, 2005).

Existen varias orientaciones en la definición de fluidez lectora. Para algunos, el rasgo más destacado es la expresividad con que son leídos los textos. Otros se fijan más en la precisión (exactitud en la decodificación de los vocablos del texto) y en el ritmo (velocidad). Finalmente, otros autores la relacionan con la comprensión lectora, que es el resultado de la lectura precisa, con ritmo y expresividad (Rasinski, 2006). El NRP la define como la habilidad para leer un texto con rapidez, precisión y expresividad (NICHD, 2000). El Diccionario de Lectoescritura de Harris y Hodges (1995) define la fluidez como la libertad, la superación de los problemas de identificación de palabras que pueden impedir la comprensión.

Pikulski (2006:73) ofrece una definición, a nuestro juicio completa, que es una síntesis del Informe del Panel Nacional sobre Lectura y del Diccionario de Lectoescritura ya citados: “La fluidez lectora es un proceso que incluye habilidades eficaces de decodificación que permiten al lector comprender el texto. Existe una relación recíproca entre la decodificación y la comprensión. La fluidez se manifiesta en la lectura oral precisa, rápida y expresiva y es aplicada durante la comprensión lectora silenciosa.”

### **3.2. Comprensión lectora**

La comprensión lectora ha sido considerada la esencia de la lectura (Durkin, 1993). La comprensión lectora ha sido estudiada de dos modos: como la reconstrucción del significado de un texto escrito (en el que reside tal significado); y como la construcción del significado de un texto, mediante el intercambio entre el lector y el texto, en el que interviene el conocimiento previo del primero y su experiencia (el mensaje construido puede no coincidir con el mensaje enviado) (Harris y Hodges, 1995:38).

La comprensión lectora ocurre en tres niveles: literal, inferencial o interpretativo y crítico o valorativo. El nivel literal se refiere a lo que aparece en el texto: hechos, afirmaciones, circunstancias, etc., sin que el lector añada interpretaciones personales del texto leído. El lector comprende las palabras, ideas y expresiones que están explícitas en el texto. El nivel inferencial, también llamado interpretativo, exige del lector un ejercicio de pensamiento para captar el mensaje implícito que el texto le transmite. La comprensión lectora inferencial responde a la cuestión “¿Qué quiere decir esto?” (Sadoski, 2004). Para inferir, el lector necesita de la información proveniente de su experiencia, de sus conocimientos previos, porque los textos no siempre explicitan su intención comunicativa y ha de ser el lector quien la obtenga a través de la inferencia. El nivel valorativo implica evaluar y juzgar el texto leído, desde el sistema de valores del lector. Es un aspecto de la comprensión lectora que exige una actitud abierta y de respeto por las creencias y valores de los que enjuician los textos, así como por los de los que los escriben.

En la práctica de la enseñanza de la lectura entre nosotros, ha predominado, y predomina, la comprensión lectora literal, lo que ha ocasionado que la evaluación de la lectura se convierta en un ejercicio de memoria.

La conceptualización didáctica de la lectura que acabamos de exponer nos va a ayudar no sólo a definir la competencia lectora en Educación Básica, sino a la concreción de los componentes del currículo para el bloque de contenido de la lectura, sus planteamientos metodológicos y el establecimiento de criterios de evaluación que no sean ambiguos y que posibiliten una evaluación de la lectura en la Educación Básica que nos permita conocer la bondad de los programas que llevamos a cabo en los centros, los niveles lectores del alumnado de los distintos cursos y etapas, así como sus dificultades y posibles vías de ayuda para resolverlas.

Para nosotros, la competencia lectora en la Educación Básica se define como la habilidad de los estudiantes para

- leer oralmente un texto adecuado con expresividad, ritmo e identificación automática de los vocablos del texto.

- comprender el significado de los vocablos del texto, identificar los datos más relevantes relativos a hechos, acontecimientos, personajes...; inferir los mensajes implícitos y valorar o enjuiciar lo leído.

- mostrar una actitud positiva hacia la lectura y gusto por la misma.

#### **4. La enseñanza/aprendizaje de la lectura**

De acuerdo con la conceptualización que hemos ofrecido de la lectura y de la competencia lectora, la enseñanza de la lectura en la Educación Básica para el logro de la competencia lectora ha de incluir la enseñanza/aprendizaje de la fluidez lectora y la de la comprensión lectora.

##### **4.1. Enseñanza/aprendizaje de la fluidez lectora**

Dadas su actualidad y revisada importancia, se recomienda la enseñanza sistemática de la fluidez lectora (Pérez González, 2006).

Entre los métodos para desarrollar la velocidad y la precisión o exactitud, cabe citar la lectura repetida, con sus variantes, y la lectura asistida, con sus modalidades.

Para desarrollar la expresividad, son adecuadas la lectura teatral, la lectura radiofónica y las actividades del alumno como modelo de sí mismo..

##### **4.2. Enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora**

Lo primero que cabe plantear es si la comprensión lectora debe ser enseñada (Carver, 1987, citado por Flood, Lapp y Fisher, 2003). Y ello porque, de acuerdo con Carver, los lectores competentes no han sido entrenados y han aprendido informalmente a construir el significado de los textos, siguiendo determinados procedimientos o estrategias. Según este planteamiento, hay que confiar al aprendizaje personal de los lectores el logro de la comprensión lectora.

Por otra parte, en cambio, se ha pensado que las estrategias que siguen los lectores competentes pueden enseñarse a los lectores normales o con claros problemas de comprensión lectora. En este caso, se cree que la enseñanza explícita de la comprensión de textos a través de estrategias concretas mejorará la comprensión lectora.

El NRP (2000) ha concluido que, a través de la enseñanza directa de estas estrategias, el profesor modela y guía al lector en su adquisición y uso. Cuando estas estrategias han sido adquiridas, el lector se independiza del profesor y es capaz de interactuar con el texto sin asistencia. En cambio, es improbable que los alumnos que no han sido entrenados en la adquisición de las estrategias lleguen a aprenderlas espontáneamente. Los datos procedentes de la investigación demuestran que los alumnos ayudados con la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora alcanzan puntuaciones superiores a las que consiguen los que aprenden con procedimientos convencionales.

El RAND Reading Study Group (2002) llega a la misma conclusión: “Una buena instrucción es el medio más poderoso para promover el desarrollo de buenos comprendedores y prevenir los problemas de comprensión.” (RAND, 2002: xvii).

En los últimos años se ha publicado un apreciable número de trabajos en los que se concretan distintas estrategias para estimular la comprensión lectora. Estas son las que más se repiten (Ellery, V., 2005; McLaughlin, M. and Allen, M.B., 2002; Oczcus, L.D., 2003; Sadler, C.R., 2001; Harvey, S. and Goudvis, A. 2007) y las que nos parecen más viables tras haberlas experimentado (Pérez González et al., 2007):

#### Previewing

Ayuda a los alumnos a establecer un propósito para la lectura. Motiva a los estudiantes a la lectura del texto. Los capacita para examinar los rasgos del texto y su estructura organizativa. Mediante esta estrategia los alumnos relacionan lo que ellos ya conocen con el texto. Los ayuda a hacer predicciones sobre lo que van a leer.

#### Questioning

Es una estrategia que ayuda al lector a revisar el contenido, a identificar temas e ideas en el texto, a construir la comprensión, a descubrir nueva información, a resolver la confusión y a resolver problemas.

Cuando un texto resulta confuso, el lector formula preguntas que ayudan a la clarificación. Este proceso de preguntar y responder permite al lector pensar activamente mientras lee. Podemos inducir la formulación de preguntas en los alumnos a través de estas palabras señal: *quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo, imagina, supón, si/entonces, qué piensas..., justifica, juzga, valora.*

#### Making connections

Consiste esta estrategia en que los estudiantes relacionen lo leído en el texto con algo relacionado con ellos mismos, con algo relacionado con otros textos ya leídos, con algo relacionado con otras fuentes. La lectura, así, activa los esquemas de conocimiento que tiene los lectores y conectan nueva información con la que ellos ya poseen.

#### Visualizing

Es una estrategia que capacita al lector a hacer concreto y real lo que ocurre en el texto. El lector visualiza creando un dibujo/imagen en su mente basado en los detalles descriptivos que proporciona el texto. La visualización ayuda al recuerdo y la memoria.

#### Vocabulary

El conocimiento del vocabulario influye decisivamente en la comprensión y en la fluidez. Esta estrategia ayuda a los lectores a profundizar en el vocabulario del texto leído. Son diferentes las técnicas que pueden utilizarse para fomentar el aprendizaje del vocabulario (definición, contexto, analogía, autocolección...).

#### Monitoring

También se llama *metacognición*. Esta estrategia consiste en hacer consciente al alumno del nivel de comprensión lectora que logra cuando lee. Consume una importante

cantidad de energía mental. Esta monitorización exige: haber establecido un propósito para la lectura y apreciar si se consigue o no; y controlar la propia atención, compromiso y motivación durante la lectura.

#### Summarizing

Es una estrategia que ayuda al lector a identificar y organizar la información esencial encontrada en el texto. Precisa que los alumnos se concentren en los elementos clave del texto y no en los insignificantes. Se concreta en un resumen del texto.

#### Evaluating

Ayuda a los alumnos a establecer juicios, a valorar lo leído. Su necesidad surge de las diferentes perspectivas o puntos de vista que pueden asumirse en la elaboración de textos (narrativos, expositivos, argumentativos...). Los estudiantes deben comprender y apreciar y enjuiciar las distintas perspectivas que existen en cualquier texto escrito. Como resultado de este proceso, podrán tener sus propias ideas sobre la realidad.

#### Inferencing

Esta estrategia permite al lector leer entre líneas. Para ello, debe utilizar información implícita previamente depositada en sus esquemas de conocimiento. Significa extender la comprensión más allá de lo que es meramente literal en la página impresa. La inferencia es un elemento fundamental de la comprensión lectora que comporta deducción e interpretación.

## 5. Conclusión

El desarrollo de la competencia lectora ha de fundamentarse en un marco sólido de conceptualización didáctica que oriente las actividades de profesores y alumnos.

El profesorado debe conocer en profundidad tal marco teórico, conocer muy bien las estrategias de comprensión y fluidez lectora, y, sobre todo, saber llevarlas al aula y trabajarlas con los alumnos dentro de un modelo de enseñanza directa, que exige estas tres fases: modelado ante alumnos y alumnas, práctica guiada y aplicación autónoma por los mismos.

Tanto las instituciones encargadas de la formación del profesorado como las que existen para ayudarlo a actualizar la información proveniente de los avances que en el campo de la lectura se vienen produciendo, están ante un importante reto: incorporar a sus respectivos programas la abundante y relevante investigación que ha sido realizada en los últimos treinta años. Existen programas de formación muy consolidados que podrían inspirar estos trabajos (International Reading Association, 2007).

## BIBLIOGRAFÍA

- CARVER, R. (1987). "Should Reading comprehension skills be taught?" *Research in literacy: Merging perspectives: Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (Vol. 36). J.E. READENCE y R.S. BALDWIN (Eds.) Rochester, NY: National Reading Conference.
- CASSIDY, J. y D. CASSIDY (2008). *What's hot for 2008*. Reading Today. Vol. 25, Nº 4. February/March 2008. International Reading Association. Newark, Delaware.
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.
- DURKIN, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.) Allyn and Bacon. Boston, MA.

- ELLERY, V. (2005). *Creating Strategic Readers. Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- FASTRUP, A. E. (2002). "There is more to effective reading instruction than research". *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Third edition. A. E. FASTRUP y S. J. SAMUELS, eds. International Reading Association. Newark, Delaware. 1-7
- FLOOD, J., LAPP, D. y FISHER, D. (2003). "Reading Comprehension Instruction". *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Second Edition. J. FLOOD, D. LAPP, J.R. SQUIRE y J.M. JENSEN eds. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (1995). *The Literacy Dictionary*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- HARVEY, S. and GOUDVIS, A. (2007). *Strategies that Work. Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Second Edition. Stenhouse Publishers, Portland, Maine, and Pembroke Publishers Limited, Markham, Ontario.
- HUDSON, R.F., LANE, H.B and PULLEN, P.C (2005): "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?" *The Reading Teacher*, Vol. 58, Nº 8, mayo 2005. International Reading Association. Newark, Delaware. 702-714.
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (2007). *Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association's Research on Teacher Preparation for Reading Instruction*. Newark, Delaware. <http://www.reading.org>
- JEFATURA DEL ESTADO. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- McLAUGHLIN, M. and ALLEN, M.B. (2002). *Guided Comprehension. A Teaching Model for Grades 3-8*. International Reading Association.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Department of Health and Human Services. Washington, DC: U.S
- OECD. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris.
- OCZCUS, L.D. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2004). "Comprensión lectora en la escuela". Ponencia. XVI Congreso Nacional FEPAL. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. Sevilla. 253-266.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2006). "¿Es tan importante la fluidez lectora?" *Revista de Literatura*. Año 2006, Nº 223: 23-27.
- PÉREZ GONZÁLEZ ET AL. (2007). *Lectura. Actividades y Ejercicios de Fluidez y Comprensión lectora*. La Calesa. Valladolid.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2008). "Competencies in Language Teaching: From Their Conceptualisation to Their Concretion in the Curriculum". *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. M.L. PÉREZ CAÑADO (ed.) Bern: Peter Lang.
- INTERNATIONAL STUDY CENTER AT BOSTON COLLEGE. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Boston

- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Corporation.
- RASINSKI (2006). "A Brief History of Reading Fluency". *What Research Has to Say About Fluency Instruction*. S.J. SAMUELS y A.E. FASTRUP (eds.). International Reading Association. Newark, Delaware. 4-23.
- RYCHEN, D. S. and SALGANIK, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Funtioning Society*. Hogrefe and Huber. USA, Canada, Switzerland, Germany.
- SADLER, C.R. (2001). *Comprehension Strategies for Middle Grade Learners. A Handbook for Content Area Teachers*. International Reading Association. Newark, Delaware.
- SADOSKI, M. (2004). *The Fundamental Competencies of Reading. Conceptual Foundations of Teaching of Redding*. Guilford Press. New York.