

BLOQUE 1. De la lectura a la comprensión lectora: conceptualización, elementos constituyentes y encuadres

Objetivos y contenidos

El objetivo general de este bloque es establecer un marco conceptual claro para entender qué implica la competencia lectora en el contexto escolar. Se abordarán conceptos fundamentales como la decodificación, la comprensión lectora y la competencia lectora, diferenciando estos términos clave para que podamos comprender de qué hablamos cuando hablamos de lectura en la escuela.

Este bloque también se centrará en definir los límites entre la lectura en la vida cotidiana y la lectura escolar, resaltando cómo la enseñanza de la lectura en el aula responde tanto a necesidades académicas como a prácticas sociales más amplias. Además de explorar el marco legislativo nacional sobre la lectura, presentaremos los enfoques actuales de organismos internacionales dedicados a la educación, tales como la OCDE y UNESCO, y cuál es su visión sobre la enseñanza de la lectura y su importancia en el desarrollo de ciudadanos críticos y competentes.

A continuación, se presenta la estructura de este primer bloque, con sus objetivos específicos:

1. Presentación

2. La lectura como práctica escolar y social

Objetivo: Reflexionar sobre la enseñanza de la lectura como una práctica social que no solo se circunscribe al aula, sino que tiene un impacto directo en la participación ciudadana.

3. De la comprensión lectora a la competencia lectora

Objetivo: Diferenciar los procesos de decodificación y comprensión lectora, y analizar cómo la competencia lectora incluye no solo la capacidad de entender textos, sino también de usarlos de manera funcional en distintos contextos.

4. Lectores y lectura: Enfoques para su enseñanza

Objetivo: Proponer estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de lectores presentes en el aula, atendiendo tanto a las expectativas académicas como personales de los estudiantes.

5. La lectura situada: Entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza

Objetivo: Conectar la enseñanza de la lectura con las áreas del currículo, reconociendo su valor como una herramienta transversal que contribuye al desarrollo social y académico de los estudiantes.

6. La lectura en la legislación educativa y en los organismos internacionales

Objetivo: Analizar cómo la normativa educativa nacional y los enfoques de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO abordan la enseñanza de la lectura, y cómo estas pautas influyen en la formación de lectores competentes.

1. Presentación

La lectura, como reto social, está presente entre los objetivos formativos de la escuela, con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos capaces de participar en los diferentes contextos de la vida en los que les corresponde desenvolverse. Como se afirma en el marco teórico sobre la lectura en el Informe PISA 2018, “la capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en esta sociedad del conocimiento” (p. 4). Esto refleja la importancia de desarrollar la competencia lectora, entendida como una habilidad clave para la participación activa en la sociedad contemporánea.

Sin embargo, es fundamental reconocer que las prácticas lectoras en la sociedad actual están en constante cambio, especialmente con la proliferación de formatos multimodales —sitios web, imágenes, videos, audios— que requieren una visión integral y sistemática de lo que implica la lectura en la escuela. Este contexto demanda una conceptualización actualizada de la lectura en el ámbito escolar, que incluya estrategias de enseñanza adaptadas a estos nuevos escenarios. Estas estrategias deben ser desarrolladas en conjunto por todos los agentes implicados: centro educativo (equipos directivos y de coordinación pedagógica), docentes (tanto de áreas lingüísticas como no lingüísticas) y estudiantes, quienes llegan con distintos niveles de comprensión lectora y trayectorias socioculturales.

En este sentido, se hace necesario prestar especial atención a cómo los estudiantes construyen el significado de los textos a través de su propio intertexto lector, es decir, las experiencias y conocimientos previos que aportan a su lectura. Este intertexto contribuye a la diversidad presente en el aula, y es un desafío que los docentes deben abordar desde la perspectiva de la lectura como un hecho cultural y generacional compartido.

2. La lectura como práctica escolar y social

El título del manual escrito por Montserrat Fons (2004), *Leer y escribir para vivir*, nos introduce en el enfoque que queremos tratar en este apartado. El subtítulo del libro —*Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*— refleja cómo el uso auténtico de la lengua escrita, con una adecuada intervención del maestro o la maestra, facilita que los niños y niñas aprendan a leer y escribir con sentido, es decir, para vivir. Aunque este enfoque se aplica principalmente a los niveles iniciales de la educación infantil y primaria, su relevancia abarca todos los niveles educativos, ya que la lectura es fundamental para formar ciudadanos críticos, capaces de interpretar la realidad que los rodea.

Desde esta visión sociocultural, la lectura se aborda en la escuela bajo un doble planteamiento (Cassany, 2009). Por un lado, existen las prácticas lectoras dominantes que

están institucionalizadas, como la lectura obligatoria, los exámenes y los trabajos escritos, las cuales se enfocan en cumplir los objetivos del currículo desde una perspectiva más académica. Por otro lado, están las prácticas lectoras vernáculas o autogeneradas, es decir, aquellas formas de lectura y escritura que los estudiantes realizan de manera personal y espontánea en su vida diaria, como los mensajes de texto, los chats en línea o los diarios personales. Estas prácticas no siguen normas institucionales ni se enseñan formalmente, pero son igualmente significativas para el desarrollo lector.

Ambos tipos de prácticas, tanto las institucionalizadas como las vernáculas, deben ser valoradas y tenidas en cuenta por los docentes. Aunque a menudo criticamos estas últimas como una posible causa de las dificultades lectoras de los estudiantes, debemos entenderlas como parte del contexto social e idiomático en el que el lector se mueve. Este contexto es clave para ayudar a los estudiantes a construir el significado de lo que leen, integrando lo aprendido en el currículo con las experiencias que traen de su vida cotidiana (Romero, 2022).

Esta perspectiva se alinea con los planteamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002), que sitúa cada acto de lectura y uso del lenguaje en un contexto específico dentro de uno de los ámbitos en que se organiza la vida social. Estos ámbitos incluyen:

- *Ámbito personal*: en el que la persona se relaciona con su vida privada, familia y amigos, realizando prácticas individuales como leer por placer o escribir un diario.
- *Ámbito público*: donde la persona actúa como miembro de la sociedad, realizando transacciones o interacciones sociales, como leer documentos oficiales o informes.
- *Ámbito profesional*: relacionado con las actividades laborales, donde se leen manuales, formularios, o documentos propios de su ocupación.
- *Ámbito educativo*: vinculado a la participación en formas organizadas de aprendizaje dentro de una institución educativa.

2.1 La lectura en el ámbito escolar

Esta concepción de prácticas lectoras situadas implica que los estudiantes deben ser capaces de comprender, interpretar y desarrollar una amplia variedad de tipos de texto, y de relacionar estos textos con el contexto en el que aparecen. La diversidad de contextos y textos requiere una planificación por parte del docente que tenga en cuenta el nivel competencial del alumnado. Este nivel hace referencia a la capacidad del estudiante para abordar diferentes tipos de textos y extraer el significado adecuado en función de sus habilidades y conocimientos previos.

Es posible identificar dos tipos de textos: textos continuos y textos discontinuos. Los primeros incluyen descripciones, narraciones, exposiciones, argumentaciones e instrucciones, que se caracterizan por seguir una estructura secuencial y coherente en el

desarrollo de ideas. Por otro lado, los textos discontinuos comprenden formularios, anuncios, gráficas, diagramas, tablas y mapas, que no requieren una lectura lineal y presentan la información de manera fragmentada o visual. Ambos tipos de textos son esenciales en distintos contextos de comunicación.

Por otro lado, el nivel competencial de los estudiantes nos ha de llevar a diferenciar nuestros enfoques para afrontar el reto de la enseñanza de la lectura: las prácticas de aula marcarán nuestra intención como docentes para que los estudiantes no solo sean capaces de leer un texto, sino también de comprenderlo, aplicarlo y disfrutarlo en función de su contexto. Para ello, se distinguen dos tipos de planteamientos (Figura 1):

1. *Lectura intensiva*: En este enfoque, el estudiante aprende a analizar detalladamente un texto, mediando en la construcción del significado a través de la adquisición de vocabulario, ideas y estructuras textuales. Es el tipo de lectura que se realiza cuando se trabaja de manera minuciosa en la comprensión profunda del texto, donde el objetivo es "aprender a aprender".
2. *Lectura extensiva*: En este caso, el énfasis está en que el estudiante sea capaz de disfrutar y aplicar lo que ha aprendido en contextos más amplios. La lectura extensiva busca que el estudiante desarrolle una comprensión global del texto, basada en sus intereses y vivencias, fomentando el placer de leer y su capacidad para enfrentarse a textos más amplios.

Figura 1. Enfoques de la lectura: intensiva versus extensiva



Fuente: a partir de Romero (2022)

Un enfoque intensivo permite a los estudiantes mejorar sus habilidades cognitivas para abordar textos más complejos, mientras que el enfoque extensivo fomenta el disfrute de la lectura y la aplicación de lo aprendido en situaciones de la vida real. Ambos enfoques

son esenciales para formar lectores autónomos, capaces de enfrentarse a los desafíos de la lectura tanto en el ámbito escolar como en el social.

Desde estas concepciones de la lectura, un enfoque intensivo en su enseñanza sitúa el "aprender a aprender a leer" como eje central. Este enfoque promueve la adquisición de vocabulario, ideas y estructuras textuales a través de textos breves, que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para acceder al significado de los textos. De esta manera, estaremos formando lectores autónomos, capaces de enfrentarse a las distintas prácticas lectoras en contextos tanto escolares como sociales. Además, este proceso proporciona a los estudiantes las herramientas para disfrutar de la lectura por placer, mientras activan sus capacidades para resolver los desafíos que se presentan en distintos ámbitos de lectura.

La lectura extensiva, en cambio, complementa el enfoque intensivo al centrarse en la aplicación práctica de las habilidades adquiridas. Permite a los estudiantes experimentar y desarrollar la capacidad de interpretación de textos más amplios y contextuales, fomentando el disfrute de la lectura mientras se consolidan los aprendizajes. Este proceso comienza con un andamiaje proporcionado por el docente en el enfoque intensivo, y culmina con la activación de habilidades en contextos más complejos propios de la lectura extensiva.

Es fundamental, por lo tanto, formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados. Para lograrlo, los estudiantes necesitan interiorizar modelos textuales, y proporcionárselos debe ser una tarea prioritaria de la escuela (Mac, 1999).

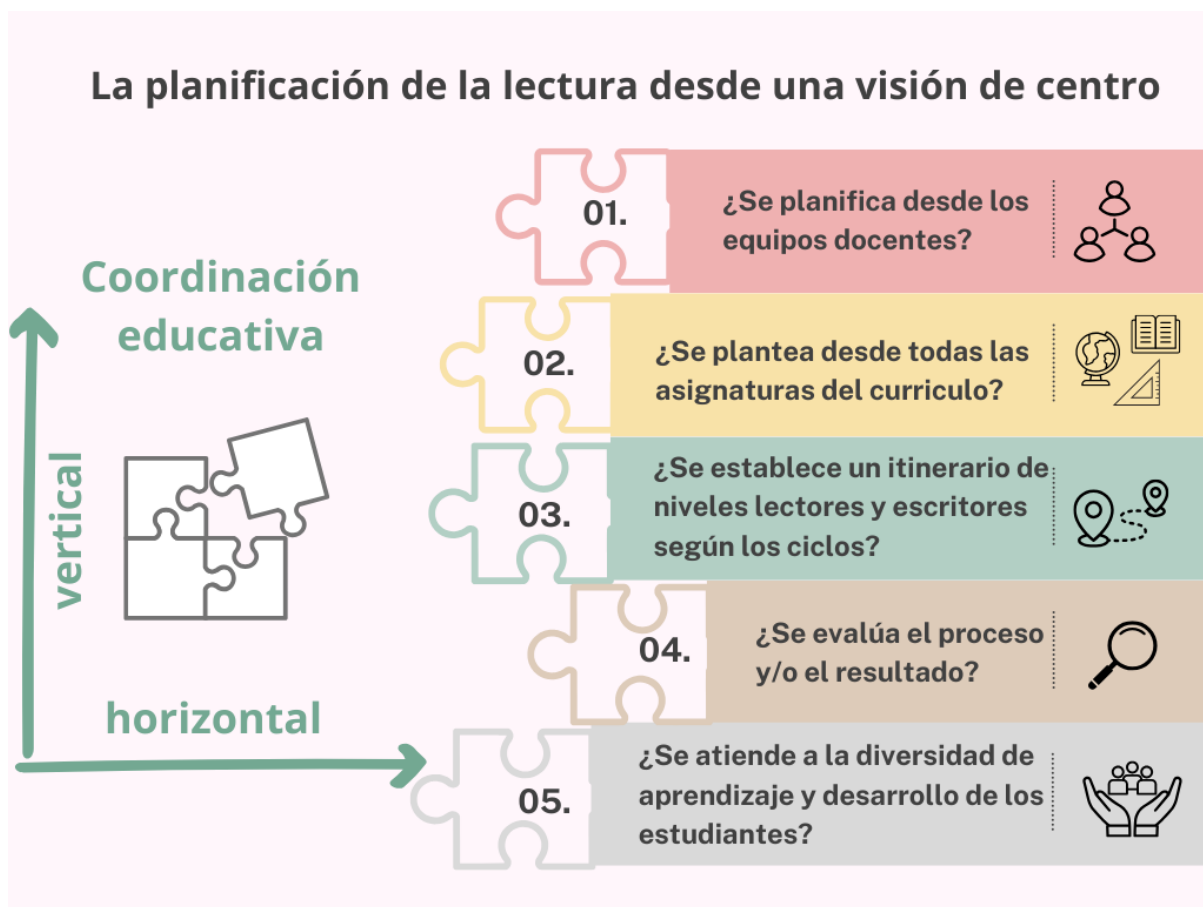
En las diferentes áreas curriculares, tanto lingüísticas (AL) como no lingüísticas (ANL), nos encontramos con una diversidad de géneros discursivos que deben ser abordados desde este doble planteamiento. Estos géneros incluyen textos de carácter transversal como resúmenes, esquemas o exposiciones, y textos más específicos, tales como comentarios, informes o narraciones. Asimismo, también debemos considerar aquellos géneros propios de la vida cotidiana y de los medios de comunicación, como correos electrónicos, noticias o textos de opinión.

La contribución de cada asignatura dependerá de un enfoque coordinado que integre los textos propios de cada área, donde las asignaturas lingüísticas asumirán el rol de enseñanza de las diversas tipologías textuales, mientras que las no lingüísticas fomentarán su uso en contextos reales. Este trabajo requiere de una coordinación horizontal y vertical entre materias, departamentos y etapas del centro educativo, para consolidar una visión colegiada y sistemática sobre el enfoque lector del proyecto de centro.

En este sentido, en el marco de la enseñanza de la lectura, la coordinación entre las distintas áreas del currículo y los niveles educativos es fundamental para asegurar una Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

práctica coherente y efectiva. La lectura no puede abordarse de manera aislada en una única asignatura, sino que debe ser entendida como una competencia transversal que involucra tanto a las áreas lingüísticas como a las no lingüísticas. Para facilitar esta integración, es esencial contar con una planificación conjunta y una alineación en los objetivos y enfoques entre los diferentes actores educativos. A continuación, en la Figura 2, se presenta un esquema que ilustra las principales cuestiones que deben ser consideradas para coordinar la enseñanza de la lectura en el centro educativo. Esta figura refleja cómo la colaboración entre materias, etapas y departamentos contribuye a formar lectores competentes, capaces de aplicar sus habilidades lectoras en distintos contextos.

Figura 2. La planificación de la lectura desde una visión de centro



Fuente: elaboración propia.

3. Elementos constituyentes de la lectura: de la comprensión lectora a la competencia lectora

La lectura es un proceso complejo que abarca diferentes habilidades y niveles de procesamiento. A menudo, se tiende a confundir la decodificación con la comprensión lectora, y esta a su vez con la competencia lectora. Para entender de manera integral cómo

se desarrollan estas habilidades en nuestros estudiantes, es necesario diferenciarlas claramente.

3.1. Decodificación

La decodificación es el proceso inicial mediante el cual un lector identifica y pronuncia las unidades mínimas del texto, es decir, las letras y palabras. Este proceso consiste en reconocer los signos gráficos y asociarlos con los sonidos correspondientes. Como señalan Muñoz y Schelstraete (2008), “el proceso de decodificación comienza con la identificación de símbolos impresos. Para ello, el lector debe realizar un mapeo de las correspondencias entre la forma gráfica y el sonido” (p. 2).

Sin embargo, la decodificación, aunque necesaria, no garantiza la comprensión del texto. Un lector puede ser capaz de pronunciar una palabra compleja como "sesquipedaliofobia" sin necesariamente entender su significado. Del mismo modo, puede leer correctamente una oración técnica como “El quark de sabor extraño experimenta un confinamiento cromodinámico” sin comprenderla, si no tiene el bagaje de conocimientos necesario.

Por lo tanto, el proceso de comprensión lectora comienza una vez que el lector va más allá de la decodificación, es decir, cuando empieza a construir significado a partir de lo que ha leído.

3.2. De la decodificación a la comprensión lectora

A diferencia de la decodificación, la comprensión lectora implica un nivel de procesamiento más profundo, centrado en la interpretación del significado. Mientras que la decodificación se limita a la identificación de palabras, la comprensión lectora permite captar la intención del autor y conectar la información con el conocimiento previo del lector. Es la "capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito" (Fernández, 2014). En otras palabras, la comprensión lectora no se refiere solo a entender las palabras, sino a interpretar el discurso escrito (Martín Perís, 2008) en su totalidad, lo que requiere habilidades para inferir, analizar y evaluar el mensaje global del texto.

En la actualidad, se ha demostrado que la capacidad de reconocer palabras y una buena fluidez lectora son factores que facilitan la comprensión de los textos. Investigaciones recientes destacan que el vocabulario adquirido en la educación infantil puede predecir el nivel de comprensión lectora durante la educación primaria. Sin embargo, aunque estos factores son importantes, no son suficientes para garantizar una comprensión lectora exitosa. Comprender un texto implica mucho más que el reconocimiento de palabras, ya

que involucra la interacción de procesos lingüísticos, cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales.

En particular, los procesos cognitivos son fundamentales en la lectura, ya que están directamente relacionados con el uso de estrategias de comprensión. La enseñanza explícita de estas estrategias mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes. Como señalan Martín y Núñez (2011), los resultados de las pruebas PISA confirman que aquellos lectores que dominan las estrategias de comprensión lectora, como la capacidad de resumir y monitorear su propio entendimiento durante la lectura, son mucho más competentes que aquellos que no las aplican. Por lo tanto, enseñar a los estudiantes a utilizar estrategias cognitivas específicas es clave para mejorar su capacidad de extraer y crear significado a partir de los textos.

Para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora en el aula, es útil distinguir entre varios niveles de comprensión:

1. *Comprensión superficial o literal*: El nivel superficial o literal de la comprensión lectora se refiere a la capacidad de los lectores para entender el significado explícito de un texto. Bajo este enfoque, el significado se percibe como la suma de las palabras y oraciones, donde el lector se centra en recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores (Cassany, 2006). Este nivel de comprensión asume que el significado del texto es objetivo y estable, y que el lector solo necesita identificar la información presente de manera directa en el texto. Por ejemplo, ante un texto como “Gracias”, el lector simplemente interpretaría que el emisor está expresando gratitud. Para lograr este nivel de comprensión, los lectores emplean diversas estrategias lectoras, como la lectura precisa y fluida, la relación entre distintas partes del texto, la utilización de organizadores semánticos, y la detección de marcadores discursivos (Sánchez Miguel, 2010). Un ejemplo claro de este nivel sería responder preguntas que exigen buscar información explícita en el texto. Veamos el ejemplo de la Figura 3:

Figura 3. Prueba de evaluación de comprensión lectora

NIVEL 1 Prueba B Nº Palabras: 115 I.F.L.: 80 LA HISTORIA DE UN NIÑO QUE SIEMPRE REÍA Érase una vez un niño tan alegre que siempre se estaba riendo. El niño salió de paseo con su abuelo y de pronto cayó una lluvia tremenda. Como no tenían chubasquero ni paraguas, se metieron con otras personas en el portal de una casa. La gente no hacía más que protestar por causa de la lluvia, pero el niño se reía. Un goterón de agua comenzó a caer desde el tejado sobre el sombrero del abuelo y allí se quedó como si estuviera en una fuente. Y cuando el sombrero estuvo completamente lleno de agua hasta el borde, la lluvia se derramó y fue a caer al cuello del niño. Los dos se pusieron a reír.	NIVEL 1 Prueba B LA HISTORIA DE UN NIÑO QUE SIEMPRE REÍA <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 1.-El niño se reía porque... a) no tenía clase. b) era muy listo. c) era muy alegre. 2.-El niño salía a pasear acompañado de... a) su perro. b) su abuelo. c) otros dos amigos. 3.-Se metieron en un portal... a) para que el perro dejara de ladrar. b) por si empezaba a llover. c) para no mojarse. 4.-Cuando llovía tanto, la gente estaba... a) muy limpia. b) quejándose. c) contenta. 5.-En el portal de la casa... a) había más gente. b) estaban solos. c) hacía mucho calor. </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> 6.-El goterón de agua caía... a) en el sombrero del abuelo. b) delante de sus narices. c) sobre los zapatos del niño. 7.-Al mojarse, el sombrero del abuelo... a) se arrugó. b) perdió el color. c) se llenó de agua. 8.-Las alas del sombrero... a) eran muy pequeñas. b) estaban totalmente planas. c) estaban dobladas hacia arriba. 9.-Cuando el sombrero se llenó, el agua cayó... a) en el cuello del niño. b) en la blusa de la señora. c) en los zapatos del abuelo. 10.-Al caer el agua del sombrero... a) la señora se enfadó. b) el perro salió corriendo. c) el niño y el abuelo comenzaron a reírse. </td> </tr> </table>	1.-El niño se reía porque... a) no tenía clase. b) era muy listo. c) era muy alegre. 2.-El niño salía a pasear acompañado de... a) su perro. b) su abuelo. c) otros dos amigos. 3.-Se metieron en un portal... a) para que el perro dejara de ladrar. b) por si empezaba a llover. c) para no mojarse. 4.-Cuando llovía tanto, la gente estaba... a) muy limpia. b) quejándose. c) contenta. 5.-En el portal de la casa... a) había más gente. b) estaban solos. c) hacía mucho calor.	6.-El goterón de agua caía... a) en el sombrero del abuelo. b) delante de sus narices. c) sobre los zapatos del niño. 7.-Al mojarse, el sombrero del abuelo... a) se arrugó. b) perdió el color. c) se llenó de agua. 8.-Las alas del sombrero... a) eran muy pequeñas. b) estaban totalmente planas. c) estaban dobladas hacia arriba. 9.-Cuando el sombrero se llenó, el agua cayó... a) en el cuello del niño. b) en la blusa de la señora. c) en los zapatos del abuelo. 10.-Al caer el agua del sombrero... a) la señora se enfadó. b) el perro salió corriendo. c) el niño y el abuelo comenzaron a reírse.
1.-El niño se reía porque... a) no tenía clase. b) era muy listo. c) era muy alegre. 2.-El niño salía a pasear acompañado de... a) su perro. b) su abuelo. c) otros dos amigos. 3.-Se metieron en un portal... a) para que el perro dejara de ladrar. b) por si empezaba a llover. c) para no mojarse. 4.-Cuando llovía tanto, la gente estaba... a) muy limpia. b) quejándose. c) contenta. 5.-En el portal de la casa... a) había más gente. b) estaban solos. c) hacía mucho calor.	6.-El goterón de agua caía... a) en el sombrero del abuelo. b) delante de sus narices. c) sobre los zapatos del niño. 7.-Al mojarse, el sombrero del abuelo... a) se arrugó. b) perdió el color. c) se llenó de agua. 8.-Las alas del sombrero... a) eran muy pequeñas. b) estaban totalmente planas. c) estaban dobladas hacia arriba. 9.-Cuando el sombrero se llenó, el agua cayó... a) en el cuello del niño. b) en la blusa de la señora. c) en los zapatos del abuelo. 10.-Al caer el agua del sombrero... a) la señora se enfadó. b) el perro salió corriendo. c) el niño y el abuelo comenzaron a reírse.		

Fuente: Editorial Bruño

La pregunta 2 del instrumento de evaluación (Imagen 2) es un claro ejemplo de comprensión superficial o literal, ya que se enfoca en extraer información explícita directamente del texto. En este caso, se solicita que el lector responda a la pregunta “El niño salía a pasear acompañado de...” eligiendo entre tres opciones: "su perro", "su abuelo" u "otros dos amigos". Este tipo de pregunta, de carácter cerrado y de opción múltiple, se orienta únicamente a verificar si el lector es capaz de identificar un dato que está claramente expuesto en el texto. No requiere un análisis profundo ni la realización de inferencias, sino que el lector debe relacionar la pregunta con la información tal cual aparece en la narración, lo que corresponde con una comprensión literal del texto, es decir, identificar y recuperar la información de manera directa.

2. *Comprensión profunda:* El nivel dos de comprensión lectora, que llamaremos comprensión profunda, implica que el lector va más allá de lo que está explícitamente escrito en el texto para construir significados más complejos. A diferencia de la comprensión superficial, donde el lector solo recupera el significado literal, en este nivel intervienen no solo las palabras del texto, sino también el contexto. Según Núñez (2015), en este nivel de lectura, el significado no es simplemente la suma de palabras y oraciones, sino que está influenciado por el contexto, lo que permite que los lectores obtengan diferentes interpretaciones de un mismo texto. Este tipo de comprensión requiere que el lector "lea entre líneas", utilizando habilidades cognitivas como aportar conocimientos previos, formular hipótesis y hacer

Programa financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

inferencias. De este modo, la comprensión profunda involucra percibir información implícita, que no aparece de manera literal en el texto, pero que puede deducirse a través de pistas. Elementos como la ironía, el sarcasmo, la ambigüedad o el doble sentido son ejemplos claros de información que los lectores deben inferir a partir del contexto y de su propio conocimiento.

Leamos este texto:

Carlos miró el reloj, era medianoche. Las luces de la ciudad seguían encendidas, pero su teléfono no había sonado. Sabía que algo había salido mal, aunque nadie se lo había dicho todavía.

Una posible pregunta de comprensión superficial podría ser: “¿A qué hora miró Carlos el reloj?”, y la respuesta sería: “A medianoche”. Ahora bien, una posible pregunta de comprensión profunda podría ser: “¿Por qué Carlos piensa que algo salió mal, aunque nadie se lo ha dicho?”. Aunque no se menciona explícitamente en el texto, podemos inferir que Carlos estaba esperando una llamada o noticia importante que no llegó a la hora esperada. El hecho de que el teléfono no haya sonado y su preocupación implícita sugieren que algo no salió como debía, lo que le lleva a anticipar malas noticias. Este ejemplo requiere que el lector realice una inferencia del contexto: Carlos espera algo importante (tal vez relacionado con las luces de la ciudad o la medianoche), y el silencio del teléfono es una señal indirecta de que algo no salió según lo planeado. El lector debe leer entre líneas, conectando pistas que el texto no revela explícitamente, pero que sugieren un desenlace negativo.

3. *Comprensión crítica*: El nivel tres de comprensión lectora, llamado comprensión crítica, se basa en la capacidad del lector para analizar e interpretar un texto más allá de sus palabras y del contexto inmediato. La lectura se entiende como una práctica cultural, enraizada en una comunidad particular, lo que implica que comprender un texto también significa comprender la concepción del mundo de quien lo escribió. Según Núñez (2015), leer críticamente no solo involucra la decodificación y los procesos cognitivos, sino que también requiere cuestionar el contenido y ponerse en el lugar del otro, considerando los factores socioculturales que influyen en la creación del texto. En este nivel, los lectores deben ser capaces de evaluar las ideas y perspectivas del autor, reconociendo que los textos pueden reflejar una ideología o un posicionamiento frente a la realidad. Además, la comprensión crítica implica cuestionar lo que está implícito en el discurso, identificar el uso del lenguaje y las intenciones del autor, y desarrollar una postura reflexiva y abierta que desafíe los prejuicios propios, es decir, cuestionarse a uno mismo también. Este proceso es fundamental en un mundo globalizado, donde los lectores deben ser capaces de interactuar con textos que provienen de diversas culturas y contextos.

Leamos este texto y el ejemplo de preguntas para abordar la comprensión crítica:

En una carta publicada en el periódico local, la ciudadana Ana Mendoza criticó duramente la construcción de un nuevo centro comercial en el barrio. Según Mendoza, el proyecto perjudicará a los pequeños negocios familiares que llevan décadas operando en la zona y que no pueden competir con los precios bajos de las grandes cadenas. Además, expresó preocupación por el impacto ambiental, afirmando que se talarán árboles y se afectará la biodiversidad local para hacer espacio al nuevo edificio. Finalmente, hizo un llamado a la comunidad para que se oponga al proyecto y defienda los valores tradicionales del barrio.

Pregunta: ¿Por qué crees que Ana Mendoza hace un llamado a la comunidad para que se oponga al proyecto? ¿Qué factores ideológicos y sociales pueden estar influyendo en su postura frente a la construcción del centro comercial? Explica si estás de acuerdo o en desacuerdo con sus puntos de vista, justificando tu respuesta.

Este tipo de preguntas invita al estudiante a ir más allá del contenido literal y a pensar críticamente sobre las implicaciones sociales e ideológicas del mensaje del autor. Además, fomenta la autoevaluación y la apertura a diferentes puntos de vista.

3.3. De la comprensión lectora a la competencia lectora

A diferencia de la comprensión lectora, que se centra en el proceso de entender e interpretar un texto, la competencia lectora va un paso más allá, abarcando la capacidad de aplicar esa comprensión en diversos contextos de la vida cotidiana. La competencia lectora se define como la "habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea" (Fernández, 2014). Esto significa que no solo implica entender un texto, sino también utilizarlo de manera práctica para resolver problemas, tomar decisiones y participar activamente en la comunidad. Además, según Núñez y Martín (2011), la competencia lectora es la "habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio". Así, la competencia lectora no se limita a un ámbito académico, sino que es fundamental para el crecimiento personal y la integración exitosa en la sociedad, permitiendo a los individuos interactuar con diversos tipos de textos en su vida diaria.

Como se define en el Informe PISA de la OCDE, la competencia lectora no solo implica la capacidad de comprender el texto, sino también de utilizar esa comprensión en situaciones reales, permitiendo a las personas resolver problemas y participar activamente en la sociedad. En este sentido, la comprensión lectora es solo una parte del proceso. Mientras que esta se refiere a la capacidad de "captar lo más objetivamente posible lo que

un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito", la competencia lectora abarca esta habilidad dentro de un concepto más amplio, que incluye su aplicación práctica en la vida diaria (Jiménez, 2014). Así, la competencia lectora se convierte en una herramienta esencial para interactuar con el mundo, y su desarrollo es crucial para lograr una participación social efectiva y resolver los desafíos que las personas enfrentan en sus diversos entornos.

Es posible afirmar que la competencia lectora es la habilidad de aplicar la comprensión lectora en situaciones concretas, ya sea en el ámbito personal, educativo, profesional o público. A diferencia de la comprensión lectora, que se centra en la decodificación y el entendimiento de un texto en particular, la competencia lectora incluye:

- La reflexión crítica sobre los textos.
- La capacidad de relacionar lo leído con experiencias previas.
- La habilidad para interpretar y evaluar la información en función del contexto en el que se usa.

3.4. Modelos de acceso a la comprensión lectora

La comprensión lectora, como habilidad, ha sido estudiada a través de diferentes modelos que nos ayudan a entender cómo procesamos los textos:

1. *Modelo ascendente*: el lector parte de la identificación de unidades pequeñas (letras, sílabas, palabras) y avanza hacia unidades más grandes (oraciones y textos). Este modelo enfatiza la decodificación como primer paso para acceder al significado.
2. *Modelo descendente*: en este caso, el lector parte de unidades más globales (ideas generales, frases) para luego analizar sus componentes más pequeños. Este modelo destaca la importancia de las expectativas del lector y su conocimiento previo.
3. *Modelo interactivo*: combina ambos enfoques, resaltando la interacción entre lo que el lector ve y lo que ya sabe. Este modelo considera que el lector utiliza simultáneamente su conocimiento previo y las pistas textuales para construir el significado de un texto.

En el modelo interactivo, nos adentramos en una concepción más actual de la lectura. Este modelo pone el foco en los procesos de recepción, considerando la lectura como una práctica cultural. La lectura se entiende aquí como un proceso activo en el que el lector interroga al texto para construir su significado, basándose en sus experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos.

En este contexto, surge el concepto de intertexto lector, que Mendoza (1998) define como:
Conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales activados a través de la recepción literaria (en nuestro caso, textual) para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos, a la vez que

potencia la actividad de valoración personal a través de reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias del signo cultural. (p. 182).

Esto significa que la competencia lectora no solo se verifica a partir de lo que el lector lee (decodificación), sino también en relación con lo que ya sabe sobre el tema. Esta interacción entre el texto y el conocimiento previo del lector es lo que le permite resolver situaciones comunicativas específicas.

Por ejemplo, en la Figura 5, el texto trata sobre temas relacionados con la Biología, como los hábitats naturales y los ecosistemas animales. Para resolver el reto planteado en el texto, el lector debe activar conocimientos curriculares como la cadena alimenticia. Este es un claro ejemplo de cómo el lector debe movilizar su intertexto lector para comprender y aplicar el contenido del texto.

Figura 5. Prueba de evaluación de competencia lectora

En el siglo XIX, en Australia eran desconocidos los conejos. Un barco inglés llevó algunos ejemplares que se reprodujeron exageradamente. Entonces llevaron zorros para que eliminaran conejos. Pero los zorros no atacaron a los conejos y, en cambio, acabaron con los pájaros. ¿Qué pasó? Que los insectos se multiplicaron y dañaron los bosques.

PREGUNTA: ¿Por qué ocurrió esto? ¿Para qué hacían falta los pájaros en ese ecosistema?
Escribe tu respuesta dentro del recuadro de abajo.

SI NECESITAS MÁS ESPACIO QUE EL QUE TIENES EN EL CUADERNILLO, POR FAVOR, ESCRIBE EN LA PARTE POSTERIOR DE LA HOJA.

10

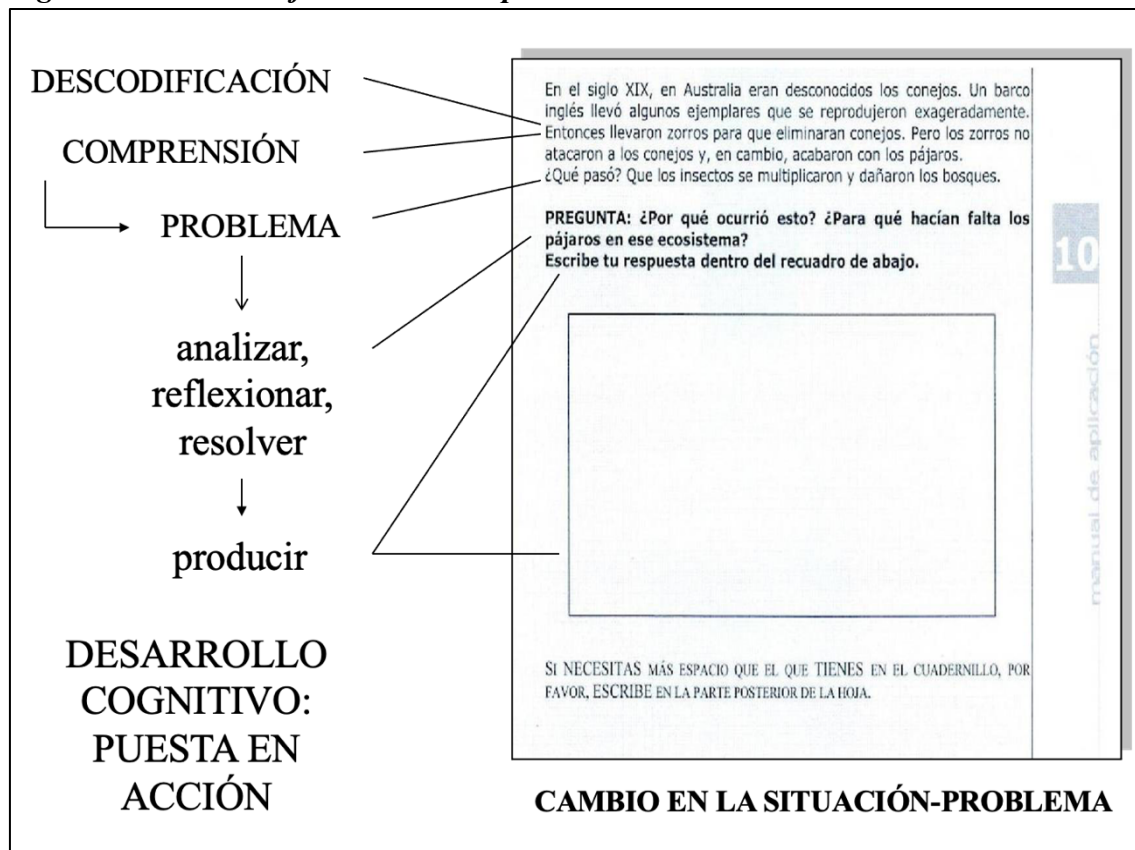
manual de aplicación

Fuente: Pruebas de diagnóstico

Solé (1992) describe cómo, en este proceso interactivo, "cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente" (p. 23). Es decir, a través de un proceso ascendente, la información fluye desde los niveles más simples (decodificación de letras

y palabras) hasta los niveles más complejos (comprensión global). Simultáneamente, "el texto genera expectativas a nivel semántico", y estas expectativas guían la lectura mediante un proceso descendente, donde el lector busca verificar el significado global a través de los indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico).

Figura 6. Procesos referidos a la competencia lectora

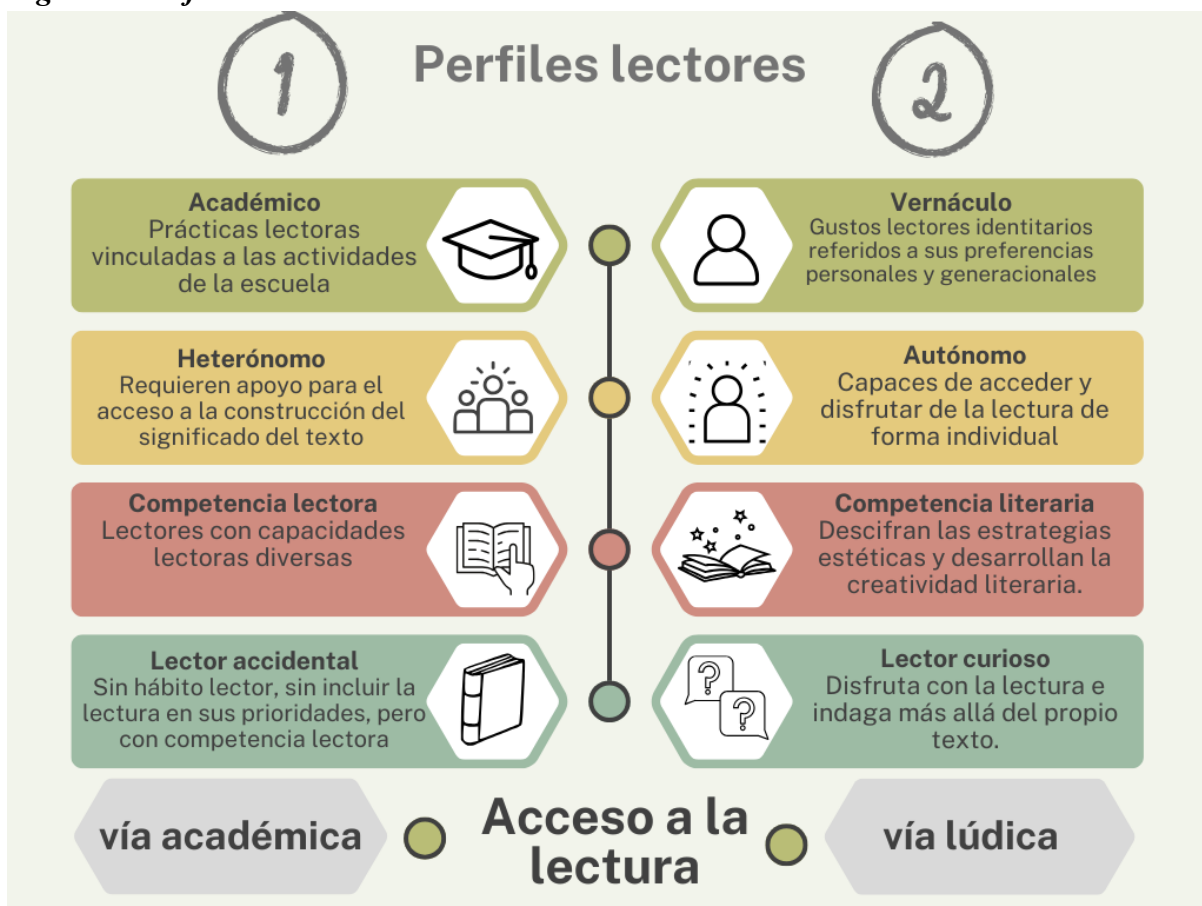


En definitiva, el acceso a la información de un texto, desde la mirada del propio lector, ha de contemplarse desde una doble perspectiva: por un lado, en relación con el desarrollo de su propio intertexto, que viene delimitado por el bagaje de sus experiencias y competencia lectora; y, por otro, respecto a la práctica letrada en la que se integra la tarea o reto y que se ha de afrontar, ya que esta va a requerir la activación de estrategias específicas a partir de unas expectativas.

4. Lectores y lectura: Enfoques para su enseñanza

La diversidad del aula es sinónima al universo de lectores que podemos encontrarnos a la hora de dinamizar la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora entre nuestros estudiantes. La Figura 7 recoge diversos perfiles lectores:

Figura 7. Perfiles lectores



Fuente: a partir de Romero (2022).

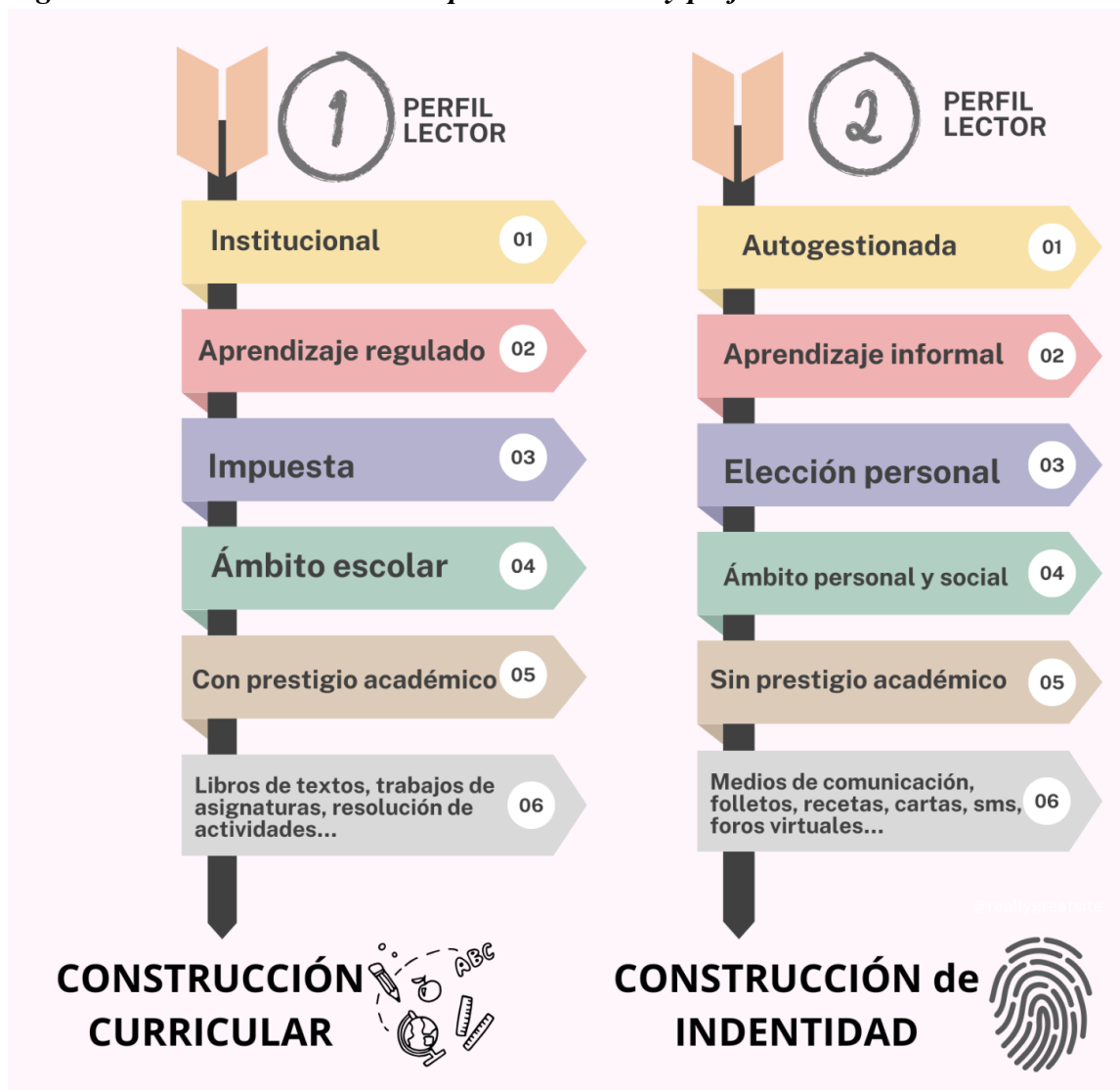
La acción docente se ha de orientar a la comprensión de esta realidad educativa desde sus diferentes contextos interrelacionados —sobre los ecosistemas educativos— ya que solo, si comprendemos la realidad que deseamos transformar, estaremos en disposición de afrontar su cambio desde las necesidades que, en nada o poco, se llegan a parecer a las que tuvimos como estudiantes.

Hemos de considerar que, desde nuestros planteamientos docentes, el acceso a la lectura va a venir marcado por dos vías principales:

- a través de la vía intelectual, cuya finalidad toma como referencia la formación de lectores para adquirir conocimientos académicos (los perfiles 1 de la Figura 7).
- desde una intención puramente formativa centrada en el disfrute y promoción de la lectura hacia la construcción de una identidad mediante la denominada vía lúdica (los perfiles 2 de la Figura 7).

La planificación de la lectura, según las vías de acceso, provoca una construcción en los perfiles lectores (ver Figura 8) que determinará no solo su ámbito de aplicación, sino también su disfrute y desempeño en los diversos ámbitos de la vida, desde una visión social que debemos otorgar a las prácticas letradas.

Figura 8. Vías de acceso a la comprensión lectora y perfiles



Fuente: Elaboración propia

Estos perfiles de acceso a la comprensión lectora se vinculan a sus expectativas ante la práctica letrada que podrían situarse en las siguientes finalidades:

- *para aprender*: centrado en el acceso a los contenidos de las asignaturas y relacionado con las técnicas de estudio para organizar la información;
- *para informarse*: referido a la búsqueda de información en diversos soportes;
- *para reflexionar sobre la lengua*: basado en la alfabetización académica de cada materia desde el conocimiento de su gramática: léxico, estructuras sintácticas y textuales...
- *para comprender textos funcionales*: cada profesor debe programar en equipo aquellas tipologías textuales que son propias de su disciplina –factura, instancia, ensayo, receta, carta...– y contextualizar sus características y funciones sociales;
- *para fomentar el hábito lector*: desde un planteamiento del disfrute de la lectura frente a los enfoques anteriores, que tienden a ser de carácter académico).

De esta forma, podríamos distinguir los objetivos que delimitan los contextos de producción textual respecto a las diferentes prácticas letradas:

1. *para desarrollar el contenido*: la realización de exámenes conlleva el dominio de diversos tipos de preguntas y tipologías (definiciones, desarrollo, comparación de conceptos...);
2. *para elaborar un trabajo*: la elaboración de trabajos monográficos exige la planificación, búsqueda de información, organización, textualización y revisión;
3. *para dominar la lengua*: mediante actividades específicas para mejorar el conocimiento de la lengua (fichas cartográficas, vocabulario activo, dictados...);
4. *para construir textos funcionales*: desde la recreación de situaciones reales de uso, en cada asignatura se ha de fomentar el desarrollo de la escritura de estas tipologías, que previamente se han analizado desde su recepción; y,
5. *para desarrollar la creatividad*: mediante la realización de talleres interdisciplinares donde se active el conocimiento de diversas asignaturas.

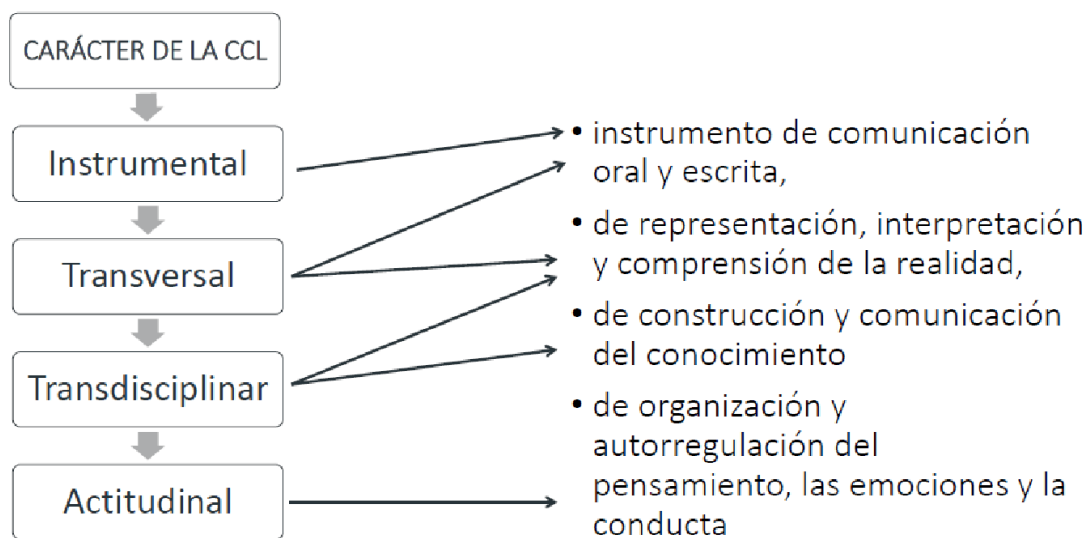
5. La lectura situada: entre el currículo y la funcionalidad de su enseñanza

En este curso proponemos un enfoque transversal de la enseñanza de la lectura. Enseñar a leer no debe limitarse exclusivamente al área de Lengua, sino que debe extenderse a otras asignaturas del currículo. Si consideramos que leemos para obtener información, aprender, entretenernos y desarrollar juicio crítico, ¿por qué no incorporar actividades en otras áreas que contribuyan a estos objetivos? No se trata solo de enseñar las estructuras de los textos narrativos o descriptivos de manera aislada en Lengua, sino de aprovechar los textos presentes en diversas disciplinas para desarrollar las destrezas de comprensión lectora (Núñez, 2015).

Es crucial diferenciar entre leer para aprender y aprender a leer textos. Todos los tipos de textos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos) están presentes en las diversas áreas del currículo, lo que ofrece una oportunidad para que los docentes de otras disciplinas asuman la lectura como una parte integral de su responsabilidad pedagógica. De este modo, los profesores que comprendan los procesos involucrados en la lectura y las actividades que pueden implementar tendrán una mayor capacidad para desarrollar la competencia en comprensión lectora entre sus estudiantes (Núñez, 2015).

La lectura como elemento situado en el currículo y su funcionalidad se delimita en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística desde las diferentes áreas disciplinares (Figura 9)

Figura 9. Competencia en comunicación lingüística (CCL): rasgos y concepto



Fuente: elaboración propia.

Se habla ahora de competencia comunicativa (capacidades lingüísticas), de términos de aprender a aprender (capacidades de autodirección del aprendizaje) y de actitudes y valores (aprendizaje basado en proceso de enriquecimiento global de la persona y los grupos sociales) —al que se le une un aprendizaje humanista— cuyos procesos y resultados implican a la totalidad de la persona, incluyendo sus vivencias y experiencias del estudiante, más allá de acotarse a su dimensiones intelectual y racional).

Desde esta perspectiva didáctica, el docente necesita concretar las condiciones óptimas de aprendizaje en el aula desde un enfoque comunicativo. El objetivo principal que se marca el enfoque comunicativo [Communicative Approach] para la enseñanza de la lengua no es otro que capacitar para la práctica adecuada en la producción y comprensión de textos, lo que “se traduce en una metodología que orienta la enseñanza del lenguaje hacia las destrezas y las habilidades, incorporando la diversidad de la lengua en uso y enfatizando su carácter social, a partir del texto como unidad mínima de comunicación” (Lomas, 2014, p. 65).

Este planteamiento del enfoque comunicativo puede observarse en la Figura 11. Las situaciones del aula evidencian, de manera natural, como la competencia en comunicación lingüística se desarrolla desde el uso de las diferentes destrezas, impregnando y cohesionando los procesos de aprendizaje.

Figura 11. Enfoque comunicativo e interacción en aula



Fuente: elaboración propia.

Para ello, se pueden considerar tres factores nucleares en la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romero, 2007):

1. *La sistematización de la actividad y de los objetivos* que queramos obtener de nuestra práctica docente. La comprensión lectora no debe estar separada del aprendizaje de las diversas materias curriculares ni ajena a los intereses lectores —búsqueda de núcleos de interés, interdisciplinariedad, programaciones graduadas que se adapten a las diferentes necesidades del aula, transversalidad, actividades complementarias integradas en el currículum, dinámica de actividades de grupo durante la elaboración del trabajo...).
2. *Intercalar las diferentes destrezas comunicativas*, tanto orales como escritas, en el proceso de interacción en el aula, ya que esta alternancia de modos y registros ayuda no solo a la construcción global del significado del texto, sino también a ampliar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes. El significado no es único y cerrado,

queda abierto a inferencias e interpretaciones que se construyen en la cultura del aula desde la mediación docente.

3. *La organización espacial y física del aula*, en donde se rompa con la estructura clásica de la alineación de estudiantes frente al docente; se debe, y es otra de las metas, romper con dicha disposición para dar paso a otra ubicación como puede ser la estructura de herradura para facilitar la dinámica de grupos y la formación de microgrupos.

Siguiendo un modelo inclusivo, la competencia comunicativa se convierte en un eje vertebrador del diálogo y de la construcción del conocimiento mediante la interacción que ofrece el aula. Romero y Jiménez (2015) proponen, entre otras, diversas dinámicas (Tablas 1 y 2), atendiendo a los distintos tipos de agrupamientos que van a facilitar la interacción en el aula:

Tabla 1. Dinámicas de interacción: disposición en herradura

Dinámicas	Disposición de aula
- Torbellino de ideas - Debate o conversación - Discusión dirigida - Cine-disco-libro-fórum - <i>Flashcard</i> o fotopalabra	Todas estas técnicas están enfocadas a fomentar la interacción entre todos los componentes del grupo clase; de esta manera, sin necesidad de cambiar la disposición de herradura , se mantiene el contacto visual entre los participantes cuando intervienen.

Fuente: Romero y Jiménez (2015)

Tabla 2. Dinámicas de interacción: disposición en microgrupos

Dinámicas	Disposición de aula
- Phillips 6-6 - Equipos de aprendizaje - Estudio de casos - Mesas redondas - Sesión de tribunal	Todas estas técnicas están enfocadas a fomentar la interacción entre iguales y el aprendizaje cooperativo mediante la creación de microgrupos .

Fuente: Romero y Jiménez (2015)

Estas dinámicas de aula deben servir para crear un entorno educativo dinámico, participativo y, sobre todo, crítico entre los estudiantes. Además de los beneficios académicos, contribuyen al desarrollo de valores como la cooperación entre iguales y el respeto del pensamiento y la opinión de los demás. Proporciona oportunidades reales de aprendizaje desde el descubrimiento compartido del conocimiento y la mirada crítica/reflexiva del entorno y la realidad, interactuando con sus iguales y con usuarios competentes del lenguaje. A su vez, permite el desarrollo de la competencia lingüística de manera interdisciplinar, enfrentando al alumno con experiencias comunicativas auténticas. Asimismo, logra atender el entorno lingüístico y determinar la influencia entre dominio lingüístico y éxito académico. Posibilita fomentar hábitos lectores y de escritura vernáculos y académicos en diferentes contextos — uso personal (leer novelas o cartas), uso público y funcional (leer documentos oficiales o informes, manuales, formularios), y uso educativo (leer libros de texto o ejercicios).

En definitiva, como indica Martínez (2001), para participar efectivamente en la sociedad actual es preciso:

[...] apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas. (p. 63)

Hablamos, en definitiva, de un modelo basado en la teoría del Aprendizaje Basado en la Comunicación (ABC, en inglés TAC), modelo educativo desarrollado por Eugene A. Loos (1977). Una teoría que toma la interacción entre docente y estudiantes como medio para mejorar el aprendizaje a través de construir el conocimiento. Así, el lenguaje se convierte en instrumento de cohesión y participación en el aula que servirá de espacio de debate para la construcción del conocimiento y el acceso a la información. Consideramos necesario trabajar las identidades de nuestras chicas y chicos desde la participación en el aula (Romero, 2022) hacia una democratización del saber y hacerlo accesible en las diferentes áreas del currículo, lingüísticas y no lingüísticas, apoyando y contribuyendo, así, a la buena marcha de los planes de lectura de un centro educativo (ver Tabla 3):

Tabla 3. Diseño metodológico para una democratización del aula

Fase 1: Identidad y participación	Eje 1: <i>Pedagogía de las identidades</i>	Eje 2: <i>Pedagogía de la participación</i>
	Agentes en la escuela/ informantes: niños, profesorado y familias.	Procesos de escucha y participación infantil y documentación.
	↓	↓
	Conocimiento y construcción de identidades individuales y sociales (Ser y estar).	Aportaciones de niños, familias y profesorado sobre el espacio escolar (Pertener y participar)
	↓	↓
	¿Quiénes somos? ¿Quiénes formamos parte? ¿Qué función cumplimos? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué imagen pensamos que proyectamos? ¿Qué queremos ser?	¿Cómo es la escuela que te gustaría? ¿Cuáles son los espacios que más te gusta? ¿Qué cambios introducirías? ¿Por qué y para qué? ¿Qué harías es esos espacios?
	Eje 3: <i>Pedagogía de la experiencia</i>	Eje 4: <i>Pedagogía del significado</i>

Fase 2: Experiencia y significado	De la mirada individual a la mirada colectiva	Creación de consensos, construcción de significados compartidos
	↓	↓
	Comunicación y expresión del sentir y las aportaciones de niños, familias y profesorado (Explorar- comunicar)	Discurso de la comunidad educativa (Narrar - significar)
	↓	↓
	Análisis de constantes en cada discurso	Transformando nuestra escuela

Fuente: Romero (2022).

Desde estos planteamientos, apostamos por una formación centrada en el diseño y la creación de situaciones de aprendizaje cuyo objeto de actuación se fundamente, según Bronckart y Schneuwly (1911), en “definir una forma de enseñanza coherente y significativa, fuertemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que potencia al máximo las capacidades psicológicas de los alumnos” (p. 187).

Unas ideas que entran en total sintonía con los principios de Vázquez Recio y Angulo Rasco (2010) en la concepción del aula como espacio de interacción y construcción de identidades, destacando, entre otras, las siguientes estrategias y nociones:

- La concepción integral del desarrollo del alumnado, teniendo en cuenta aspectos cognitivos, emocionales, comunicativos y sociales.
- El debate, la discusión y la reflexión crítica son las estrategias metodológicas básicas.
- El trabajo cooperativo es la base de la enseñanza para la comprensión.
- La cooperación, la actividad intelectual, creatividad, curiosidad, comunicación simétrica, respeto y responsabilidad son las bases sobre las que se asienta el ambiente de trabajo.
- La inclusión de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas en las actividades que se realizan.
- El empleo de una diversidad de fuentes de información textual, digital (fija y móvil) e icónica.
- La investigación y la indagación son las metas hacia las cuales se orienta el trabajo escolar.
- El proceso, más que los resultados, es el aspecto en el que está centrado trabajo.
- La globalización del currículo y de un proyecto educativo que garantice la creación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje son requerimientos de este marco pedagógico.

Surge, así, la necesidad de apostar por una metodología de todo proceso lector (o escritor) que debe ser “interactiva, significativa y constructivista”, (Galera, 2005, p. 45). En esta línea, dichas pautas de actuación se justifican desde los siguientes postulados:

- ser interactivas, porque se pretende poner en contacto los conocimientos de la niña y del niño con el texto, a través de una mediación que recae en la maestra o maestro;
- ser significativas, porque se ha de perseguir que se ejerciten y reflexionen desde situaciones reales de aprendizaje; y,
- ser constructivistas, porque se parte de sus experiencias previas, de sus conocimientos, mediante mecanismos de motivación, y, de esa forma, se pretende atender a la diversidad en el aula, ya que cualquier docente se define como la persona que mejor conoce a sus estudiantes y sabe qué es lo que más le interesa al grupo clase antes, durante y después de la lectura.

Hablamos, en definitiva, de un modelo basado en la teoría del Aprendizaje Basado en la Comunicación (ABC), modelo educativo desarrollado por Eugene A. Loos (1977). Esta teoría se enfoca en la comunicación como medio para mejorar el aprendizaje y se basa en el principio de que el lenguaje es una herramienta para la construcción de conocimiento, y que el aprendizaje se basa en la interacción entre estudiantes y profesores.

6. La lectura en la legislación educativa

Los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea reconocen la lectura como una competencia clave no solo para el aprendizaje académico, sino también para la participación activa en la sociedad. Según la OCDE, a través de programas como PISA y PIAAC, la competencia lectora no se limita a la capacidad de descifrar palabras, sino que abarca la comprensión y el uso de información en contextos reales para resolver problemas y tomar decisiones en la vida cotidiana. Estas pruebas destacan que los estudiantes que dominan estrategias de comprensión lectora, como el resumen y la autoverificación de su comprensión, son más competentes para enfrentar los desafíos actuales (OECD, 2021).

La Agenda 2030 de la UNESCO subraya la importancia de la lectura como una herramienta fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. Dentro de este marco, la competencia lectora se vincula estrechamente con el derecho a la educación, la justicia social y la equidad, promoviendo la igualdad de oportunidades, sin importar el género o el contexto socioeconómico. La alfabetización, como destaca la UNESCO, es un derecho humano esencial que no solo influye en el desarrollo personal, sino también en la cohesión social y la prosperidad económica (UNESCO, 2017).

La Unión Europea, por su parte, también ha reconocido la importancia de las competencias lectoras en sus recomendaciones educativas. La competencia comunicativa, que incluye tanto la expresión oral como escrita, es clave para el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con los valores democráticos. La capacidad de leer con comprensión crítica es vista no solo como un requisito académico, sino como una competencia política fundamental en sociedades democráticas, permitiendo a los individuos evaluar información, participar en debates públicos y ejercer sus derechos de manera informada (European Commission, 2018).

Alineada con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea, la legislación educativa en España, concretamente a través de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), reconoce la lectura y la competencia lectora como elementos fundamentales del aprendizaje y el desarrollo ciudadano. Esta ley establece, en su artículo 2, que uno de los fines de la educación es la capacitación para la comunicación efectiva, abarcando tanto la lengua oficial y las cooficiales, cuando las hubiere, como idiomas extranjeros. En su Preámbulo, la LOMLOE destaca la importancia de estas competencias como herramientas para formar ciudadanos críticos, participativos y conscientes de sus derechos y deberes en una sociedad democrática:

En esta etapa [Educación Primaria] se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de educación primaria. (Sec. I. Pág. 122873)

Desde una visión de contribuir al desarrollo de las competencias educativas, la lectura es ubicada en los reales decretos en sus Principios pedagógicos para marcar un itinerario formativo a través de las diferentes etapas educativas. Así, en Educación Infantil se produce el comienzo de la alfabetización inicial mediante una primera aproximación, tal como se indica en el Art. 6, punto 7 (RD 95/2022):

De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las

tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualesquiera otras que las administraciones educativas determinen. (p. 7)

Ya en Educación Primaria (RD 157/2022) se observa cómo esta preocupación por la lectura avanza hacia una visión de abordaje desde un planteamiento sistémico de cada centro educativo, que podrán acogerse a planes y proyectos de innovación educativa que oferte la administración educativa:

A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas. (Art. 6, punto 7, p. 7)

Y, finalmente, en Educación Secundaria (RD 217/2022), se concreta la alfabetización inicial en una alfabetización académica que otorga un enfoque transdisciplinar para el desarrollo del currículo:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. (Art. 6, punto 5, p. 8)

La preocupación por los resultados de pruebas estandarizadas externas —PISA, PIRLS— ha llevado a las administraciones educativas al despliegue de actuaciones, como puede ser el caso de la comunidad andaluza, que evidencian la necesidad de un abordaje de la lectura desde una estrategia específica, según dispone el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, para Educación Primaria, en el punto 6. Principios pedagógicos:

La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias clave. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Los centros, al organizar su práctica docente en el aula, deberán garantizar la

incorporación de un tiempo diario, no inferior a 30 minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo planificado de dicha competencia.

Sin embargo, si queremos afrontar de manera integral el desarrollo de la competencia lectora y la comprensión de la diversidad de textos que conforman el currículo, hemos de ir más allá de las medidas periféricas, como podrían ser, por sí mismas, el tiempo requerido de lectura diaria o los programas de bibliotecas (Lorenzo, 2016). Sería necesaria una reflexión crítica del currículo y de su concreción en prácticas efectivas hacia la innovación y la intervención educativas.

Información adicional para saber más sobre los temas de este bloque

1. Vídeo 1: Leer, ¿qué es leer? - Daniel Cassany

[Ver en YouTube](#)

Este vídeo es parte de la serie "Leer" de Daniel Cassany, un experto en lingüística aplicada y didáctica de la lectura y la escritura. En el primer episodio, Cassany explora qué significa leer, desmontando ideas preconcebidas y ampliando la comprensión sobre el acto de leer como una actividad que va mucho más allá de la decodificación de símbolos. Es ideal para quienes quieran explorar el concepto de lectura desde un enfoque crítico y multidimensional.

2. Vídeo 3: ¿Qué hacemos cuando leemos? - Daniel Cassany

[Ver en YouTube](#)

En este tercer episodio de la serie, Daniel Cassany profundiza en los procesos cognitivos y las estrategias que empleamos al leer. Explica cómo leemos en distintos contextos y con diferentes finalidades, proporcionando ejemplos de los mecanismos mentales que utilizamos para interpretar los textos. Este vídeo es perfecto para entender mejor los niveles de comprensión lectora que hemos trabajado en este bloque.

3. Artículo: "Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas" - Elena Jiménez

[Leer el artículo aquí](#)

En este artículo Elena Jiménez analiza la diferencia entre la comprensión lectora y la competencia lectora, explicando cómo ambas están relacionadas y cómo se pueden desarrollar de manera efectiva en el ámbito educativo. El texto ofrece una reflexión profunda sobre la importancia de trabajar la competencia lectora en el aula y es un excelente recurso para comprender cómo estas habilidades impactan en el desarrollo cognitivo y social del alumnado.

Bibliografía

- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Temps d'Educació*, 5, 185-205.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- European Commission. (2018). [Key competences for lifelong learning\[fa-external-link\]](#). European Union.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Galera, F. (2005): *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, E. (2014). [Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas.\[fa-external-link\]](#) *Investigaciones sobre lectura 1*, 65-83.
- Lomas, C. (Ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzo, F. (2016). [Competencia en comunicación lingüística para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA\[fa-external-link\]](#). *Revista de educación*, 374, 142-160.
- Mac, M^a.Á. (1999). Propuesta de lectura intensiva. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 107-115.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OIE-Fundación SM, 59-72.
- Mendoza, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.\[fa-external-link\]](#) Boletín Oficial del Estado, (29), 1087-1110.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.\[fa-external-link\]](#) Boletín Oficial del Estado, (55), 15636-15651.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). [Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de](#)

- [la Educación Secundaria Obligatoria.\[fa-external-link\]](#) Boletín Oficial del Estado, (75), 27759-27774.
- Muñoz, C. y Schelstraete, M-A. ARIE (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-8.
- Núñez, J. A. (Coord.). (2015). *Lectura y literatura en Educación Primaria*. Madrid: CEU Ediciones.
- OECD. (2021). [PISA 2021: The OECD Programme for International Student Assessment.\[fa-external-link\]](#) OECD Publishing.
- Romero, M. F.. (2009). Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura. *Tabanque revista pedagógica*, 22, 191-204.
- Romero, J. (2022). *Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora*. Berlín: Peter Lang.
- Romero, M. F., y Jiménez, R. (2015). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En E. Stala, R. S. Balches Arenas, & C. Tatoj (Eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 339–361.
- Sánchez Miguel, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Temps d'Educació*, 5, 185-205.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2010). Learning in any place: the use of mobile technologies. Comunicación presentada en INTED 2010. *Internacional Technology, Education and Development Conference*. Valencia.
- UNESCO. (2017). [Education for sustainable development goals: Learning objectives.\[fa-external-link\]](#) UNESCO Publishing.