

Comprensi3n lectora: la asignatura pendiente

Evidencias y estrategias para superar un reto
educativo urgente

Anna Llaurad3



Comprensión lectora: la asignatura pendiente

Evidencias y estrategias para superar un reto educativo urgente

Comprensi3n lectora: la asignatura pendiente

Evidencias y estrategias para superar un reto
educativo urgente

Anna Llaured3

Anna Llauredó. Doctora en Lingüística, investiga sobre el desarrollo de la lengua oral y escrita en niños y adolescentes. Ha asesorado a centros y ha dado formación a docentes. Es profesora de enseñanza secundaria.

© Fundació Bofill, 2025
Girona, 34
08010 Barcelona
fbofill@fundaciobofill.org
<https://fundaciobofill.cat/es/>

Creemos que el conocimiento debe compartirse. Por eso utilizamos una licencia Creative Commons **Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, salvo que en algún material indiquemos lo contrario. Los animamos a copiar, redistribuir, remezclar o transformar y crear los contenidos propios de esta publicación, para cualquier finalidad, incluida la comercial. Solo les pedimos que reconozcan la autoría de la creación original.



Las publicaciones de la Fundació Jaume Bofill están disponibles para descarga en la web: <https://fundaciobofill.cat/es/>

Primera edición: noviembre de 2025

Autoría: Anna Llauredó
Edición: Fundació Jaume Bofill
y Bonalletra Alcompàs
Jefe de proyectos: Joan Cuevas
Responsable de publicaciones:
Anna Sadurní

Diseño de la cubierta: Anythink
Fotografía de la cubierta: Uncle Jun
Diseño y maquetación: Mercè Montané

Impresión: Martín Arts Gràfiques (Barcelona)
ISBN: 979-13-990319-3-5

Algunos apuntes previos	1
Introducción	3
1 ¿Qué sabemos sobre el desarrollo de la lectura en edad escolar?	4
¿Qué entendemos por comprensión lectora?	4
¿Cómo se adquiere esta habilidad cognitiva y lingüística que nos permite comprender significados expresados en lengua escrita para utilizarlos cuando sea necesario?	5
Los aspectos clave de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela	15
Aprender a leer en contextos multilingües	28
2 ¿Cómo estamos en comprensión lectora?	35
Resultados de la muestra del alumnado catalán en el conjunto de la muestra PIRLS	36
El estándar de la lengua catalana en el contexto (inter) nacional. El papel del currículo	44
¿En qué procesos/aspectos de la comprensión lectora tiene dificultades (y en cuáles no) el alumnado catalán?	50
La evaluación nacional. Las competencias básicas	56
¿Qué es lo que no nos dice el informe sobre el impacto de las variables de contexto?	59

3	Prospectiva internacional: ¿qué hacen o han hecho los países de nuestro entorno? ¿Qué estrategias o programas han resultado más efectivos?	62
	Acciones acometidas desde los departamentos de educación	62
	Acciones acometidas por los gobiernos, solos o en colaboración con otras instituciones	64
4	Propuestas: posibles líneas de acción con margen de cambio para mejorar la competencia lectora de los alumnos	71
	Revisar la instrucción escolar	71
	La formación de los docentes	76
	Fomentar una cultura de la lectura	78
	Bibliografía	81
	Notas	87

Índice de gráficos

1.	Distribución del alumnado según el nivel de rendimiento en el que se encuentran	39
2.	Evolución de las puntuaciones PIRLS según el género textual y el proceso lector	40
3.	Rendimiento lector en el PIRLS según el género textual y el nivel de dificultad	51
4.	Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente. Textos narrativos según el nivel de dificultad y proceso lector	52
5.	Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente. Textos informativos según el nivel de dificultad y proceso lector	53
6.	Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente según el género textual, el nivel de dificultad y el tipo de respuesta	54
7.	Distribución de los resultados obtenidos por el alumnado de sexto de primaria en la prueba de lectura dentro de las competencias básicas del año 2022	58

Índice de tablas

1.	Distribución de preguntas en las pruebas PIRLS (2021) y de competencias básicas (2022) según el nivel de dificultad de los textos y el tipo de comprensión requerido	57
----	--	----

Índice de figuras

1.	Modelo SVR	6
2.	Modelo de los efectos directos e indirectos en la comprensión lectora	8
3.	Cambios con la edad de los efectos directos e indirectos en la comprensión lectora de alumnos de 1.º, 2.º y 4.º de primaria*	11
3a.	1.º de primaria	11
3b.	2.º de primaria	12
3c.	4.º de primaria	13
4.	Propuesta LARS para el trabajo integrado del conocimiento léxico para la comprensión textual	29
5.	Niveles de rendimiento lector	37
6.	Destrezas lectoras asociadas con el nivel intermedio	38
7.	Currículum de lengua española de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias	47
8.	Estándares de la NAEP para la lectura de textos informativos en cuarto de primaria	48
9.	Competencias asociadas a la comprensión lectora en el currículo de lengua catalana en la educación primaria (Decreto 175/2022)	49

Algunos apuntes previos

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico, emocional y social durante la escolarización y a lo largo de toda la vida. Sin embargo, un porcentaje relevante de alumnos tienen un rendimiento inferior al nivel adecuado. Esto tiene consecuencias importantes para estos alumnos y para la sociedad de la que forman parte.

- Leer requiere movilizar habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas. El papel de la escuela en el proceso de aprendizaje de la lectura es fundamental.
- Enseñar a leer de forma efectiva mejora el rendimiento lector de los alumnos. También reduce las diferencias causadas por las características del entorno de los niños.
- Disponemos de pruebas científicas sobre qué prácticas son efectivas para enseñar a leer. Es necesario que los docentes conozcan y entiendan estas pruebas y utilicen las prácticas recomendadas cuando enseñan a leer.
- Los resultados del estudio PIRLS 2021 ponen de manifiesto que el rendimiento lector de los alumnos catalanes de cuarto de primaria está por debajo de la media de España y de la OCDE, independientemente del tipo de texto que se lea y del tipo de proceso cognitivo que se movilice.
- La comparación entre los estándares del PIRLS y el currículo catalán muestra que este último es menos ambicioso que los primeros. Esto explica, en parte al menos, la pobreza de los resultados obtenidos. Para mejorarlos, de acuerdo con los estándares internacionales, los niños de cuarto de primaria necesitan mejorar la comprensión de

textos de dificultad alta, movilizar procesos de comprensión inferencial e integrativa, y utilizar la escritura como herramienta de reflexión y respuesta de los textos leídos.

- Desconocemos qué prácticas educativas utilizan los docentes en las aulas y cuánto tiempo se dedica a enseñar a leer (y escribir). Tampoco sabemos si las prácticas para enseñar a leer (y escribir) tienen en cuenta la composición multilingüe de un elevado número de aulas. Para mejorar los malos resultados es necesario intervenir de manera efectiva en las aulas, así como en la formación inicial de los docentes.
- La formulación del contenido del currículo es excesivamente normativa. Elaborar estándares permitiría ganar precisión en lo que refiere a los contenidos y la utilidad pedagógica de la documentación normativa dentro de la escuela y el aula.
- Los instrumentos de evaluación nacional (las pruebas de competencias básicas) no están adecuadamente alineados ni con el estado del conocimiento que se tiene sobre la comprensión lectora ni con los estándares de las pruebas internacionales PIRLS y PISA.
- La sociedad también tiene una misión: es necesario hacer conscientes a los padres y madres de la importancia de la lectura en la etapa de 0 a 3 años, y dotar de recursos a las instituciones culturales para favorecer el aprendizaje vivencial fuera de la escuela.
- En definitiva, es necesario trabajar para desarrollar una cultura de la lectura y el conocimiento que devuelva el prestigio a la educación y a los educadores, y donde la formación se perciba como un capital valioso y deseable que bien vale el esfuerzo que requiere.

Introducción

En una sociedad basada en el conocimiento y la información, como lo es la actual, leer de forma eficiente, comprensiva y provechosa no es una opción, sino un requisito indispensable. La capacidad de comprender y producir textos tiene un impacto en las condiciones laborales de los individuos, más allá de los años de educación formal que hayan completado al incorporarse al mercado laboral (OECD, 2021). Así, no sorprende que en 2019 la UNESCO y el Banco Mundial lanzaran un indicador de pobreza de aprendizaje centrado en la medida de la capacidad de leer un texto de forma mínimamente comprensiva a la edad de diez años.

Este documento se originó a raíz de la publicación de los resultados obtenidos por el alumnado catalán participante en la edición PIRLS 2021, los cuales muestran un retroceso notable (15 puntos menos en la puntuación global) respecto a los de la convocatoria anterior (PIRLS 2016). Estos resultados, además de decepcionantes, son preocupantes, y exigen una reflexión crítica orientada a caracterizar el problema de forma precisa, establecer sus causas y planificar acciones efectivas para mejorarlos. Con el propósito de contribuir a generar esta reflexión, este documento aborda algunos aspectos a partir de tres cuestiones de interés:

1. ¿Qué sabemos sobre el desarrollo de la lectura en edad escolar?
2. ¿Cómo estamos en comprensión lectora?
3. ¿Qué iniciativas han tomado otros países para fomentar la competencia en lectura de los escolares?

¿Qué sabemos sobre el desarrollo de la lectura en edad escolar?

¿Qué entendemos por comprensión lectora?

Según la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (o IEA, por su nombre en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement):

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y por su disfrute personal. (Informe PIRLS 2021)

En el marco de las pruebas PISA, diseñadas para evaluar al alumnado de tercero de ESO, la comprensión lectora se define como:

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de conseguir objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (Informe PISA 2018)

Cabe notar que, sin ser exhaustivas, ambas definiciones apuntan a tres nociones fundamentales: el carácter activo de la lectura como proceso de construcción de significado por parte del lector; los usos diversos que el lector puede realizar de la información obtenida a través de los textos leídos; el impacto de la competencia lectora en el desarrollo personal y la participación cívica.

¿Cómo se adquiere esta habilidad cognitiva y lingüística que nos permite comprender significados expresados en lengua escrita para utilizarlos cuando sea necesario?

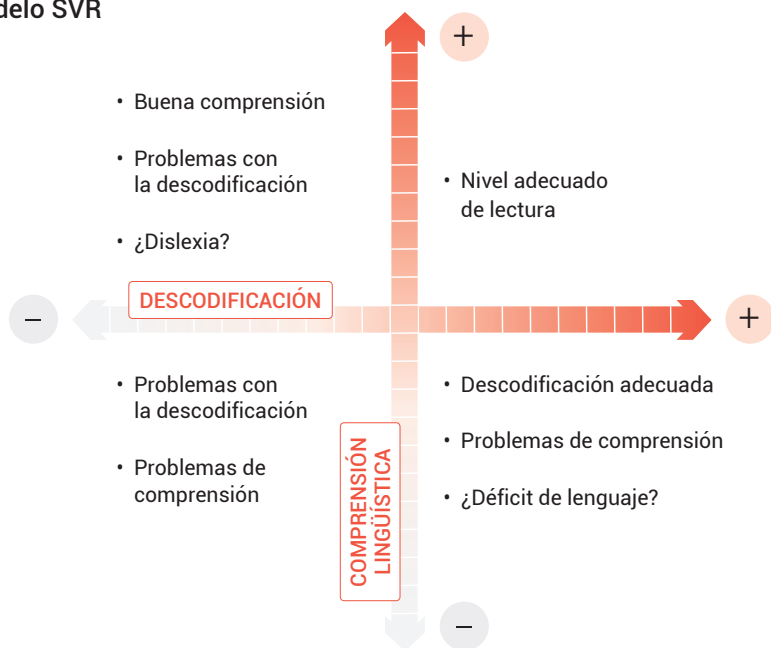
Leer es un proceso complejo que implica una interacción entre habilidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis), funciones ejecutivas y habilidades (meta)cognitivas (memoria de trabajo, atención, inferencia, capacidad de adoptar perspectivas, monitorización). Esta interacción es dinámica y el impacto de las distintas habilidades varía con el crecimiento y la experiencia lectora. Aunque hacer una descripción exhaustiva está fuera del alcance de este informe, a continuación, hacemos un breve repaso de cuáles son estas habilidades y cuál es su impacto en el rendimiento lector en diferentes momentos del aprendizaje.

La lectura ha sido objeto de investigación desde hace décadas. Uno de los modelos más utilizados para describir la lectura es el *Simple View of Reading* o SVR (Gough y Tunmer, 1986) (Figura 1). El SVR caracteriza esta habilidad como el producto de otras dos habilidades: la de descodificar las palabras escritas (o lectura de palabras) y la comprensión lingüística. Aquí, entendemos descodificar o lectura de palabras, como la capacidad de otorgar a una palabra escrita su forma oral y/o su significado¹ (Perfetti *et al.*, 2005). Para descodificar es necesario conocer y reconocer las letras del alfabeto (su forma y el sonido que les corresponde), y es necesario saber ensamblar los sonidos de las letras en palabras orales. La comprensión lingüística fue definida por Gough como la capacidad de extraer el significado de las palabras e integrarlas en unidades sintácticas superiores (sintagmas, cláusulas, etc.) realizando interpretaciones en cuanto a enunciado y discurso.

1. Ver las aportaciones del *Dual route model* (Coltheart, 2006) y de la *Grain size theory* (Grainger y Ziegler, 2011) para profundizar en los procesos de descodificación y lectura de palabras.

FIGURA 1

Modelo SVR



Fuente: *Simple View of Reading* (Gough y Tunmer, 1986).

La concurrencia de estas dos habilidades, la descodificación y la comprensión lingüística, es imprescindible para poder leer de forma eficiente. La presencia de déficits en cualquiera de las dos capacidades ocasiona algún tipo de dificultad lectora. Cuando la comprensión lingüística está intacta pero la capacidad de descodificación es deficiente, podemos estar delante de un lector afectado de dislexia. Si, por el contrario, la descodificación está intacta y lo que presenta déficits es la comprensión lingüística, estamos ante un lector con comprensión deficiente (o *poor comprehender*) (Nation y Snowling, 1998b). Si ambas capacidades presentan alteraciones, nos encontramos con lectores con dificultades generalizadas (o *garden variety*) (Nation y Snowling, 1998a) que, a menudo, presentan comorbilidad con desórdenes en el desarrollo del lenguaje oral. Todo esto tiene implicaciones pedagógicas, ya que cada perfil de dificultad requerirá un tipo de soporte diferente.

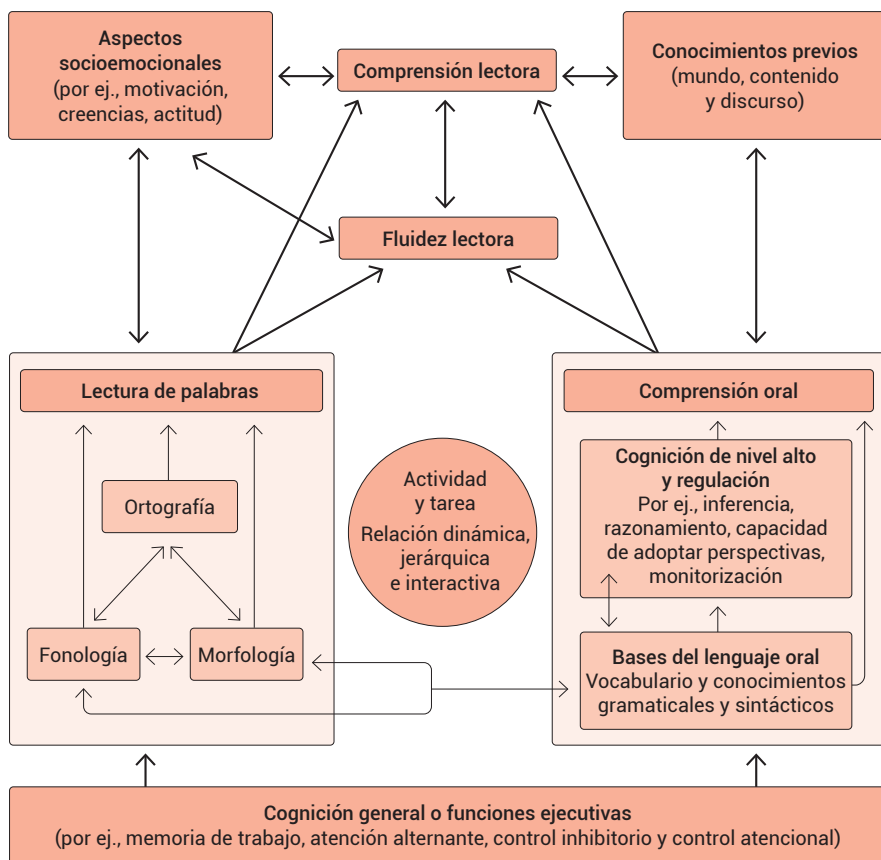
Para comprender un texto, la integración y comprensión de las palabras leídas en unidades lingüísticas superiores (sintagmas, cláusulas, oraciones, párrafos, etc.) es ciertamente necesaria, pero no suficiente. Es necesario, primero, establecer las unidades sintácticas que serán analizadas semánticamente, para así obtener un modelo mental del texto que contiene una representación coherente del estado de los hechos descritos en el texto. Sin embargo, para una comprensión profunda aún es necesario un paso más en el que el lector construye un modelo de la situación por el que vincula el significado establecido en el texto que está leyendo con su conocimiento y experiencia (Kinstch, 1988; Perfetti *et al.*, 2005). Alcanzar la representación de la construcción de este modelo de la situación requiere tener capacidades lingüísticas y cognitivas al nivel de la palabra, la frase y el discurso. Recientemente, la investigación ha puesto sus esfuerzos en discernir cuáles son los componentes de este constructo general llamado comprensión lingüística en el SVR, así como en describir cómo interactúan entre ellos (Kim, 2017).

El vocabulario y la morfosintaxis son las habilidades lingüísticas básicas que, junto con las habilidades cognitivas de bajo nivel como la memoria de trabajo y la atención, permiten al niño construir un modelo mental que permite comprender el significado literal del texto. Además, estas habilidades son importantes porque posibilitan el desarrollo de otras habilidades cognitivas de nivel superior (inferencias, capacidad de adoptar perspectivas y monitorización), necesarias para la construcción del modelo situacional del texto. Las habilidades superiores permiten al lector realizar inferencias, es decir, incluir en el modelo mental del texto hechos y estados que no aparecen explícitamente; tomar perspectiva, es decir, razonar sobre los estados mentales propios y/o de los demás para establecer los motivos que causan los eventos en el texto; monitorizar la comprensión del texto durante el proceso lector, es decir, leer de forma estratégica para identificar posibles roturas en la comprensión del texto; y captar los rasgos de la estructura del texto que se lee, es decir, los rasgos que asignan el texto a un género textual u otro, y utilizar este conocimiento (o reconocimiento) para mejorar su rendimiento lector.

A medida que acumulamos experiencia lectora, las capacidades básicas y las capacidades superiores se retroalimentan. Así, si bien las capacidades básicas son esenciales para desarrollar las capacidades superiores –sin comprender el léxico y las proposiciones, ninguna comprensión es posible–, el desarrollo de las habilidades superiores y, con ellas, la construcción de representaciones más cuidadosas de los textos leídos, enriquecen progresivamente las capacidades léxicas y morfosintácticas del lector.

FIGURA 2

Modelo de los efectos directos e indirectos en la comprensión lectora



Las habilidades lingüísticas y cognitivas que hemos presentado hasta aquí son habilidades del individuo. Sin embargo, la lengua escrita es un artefacto sociocultural. La lectura de cualquier texto no se produce en el vacío, sino que tiene un contexto (dónde leemos, qué leemos, cómo nos acercamos al texto) y una finalidad (para qué leemos). Recientemente, el Complete View of Reading o CVR (Francis *et al.*, 2018) ha aportado una noción interesante al añadir a las características del individuo las características del mismo texto, de la actividad o propósito de la lectura, y del contexto sociocultural en el que ocurre la actividad lectora. Es decir, el CVR hace notar que la comprensión oral (recordemos que la comprensión oral, o lingüística, es un componente fundamental de la comprensión lectora, según el SVR) de cada lector puede variar en función del texto que se lee, es decir, de su género y de su contenido.

Ciertamente, incluso un lector competente puede obtener un rendimiento lector distinto según lea una narración de ficción o la crónica de una carrera de *bobsleigh*. Igualmente, la eficiencia lectora puede variar en función del propósito por el que leemos: las exigencias de una labor de lectura expresiva y las de interpretar un contrato bancario para cancelar una póliza son, sin duda, distintas. Por último, cualquier texto está lleno de rasgos que responden a convenciones socioculturales que, si bien resultan útiles al lector experimentado, pueden ser difíciles de captar e interpretar para alguien que no tiene el conocimiento pragmático de un miembro de la comunidad que ha producido el texto. En un documento como este, que aborda el desarrollo lector en el contexto escolar, las tres dimensiones añadidas por el CVR a la conceptualización de la lectura son particularmente relevantes.

Hasta aquí hemos tomado una fotografía esencialmente estática de la comprensión lectora. Sin embargo, esta es una habilidad que se desarrolla gradualmente con la edad y la escolarización. Particularmente importante es el hecho de que, según en qué momento del proceso de aprendizaje de la lectura se encuentra el niño, prevalecen unos componentes u otros.

Al inicio de la instrucción formal de la lectura, volverse competente en la decodificación de palabras es fundamental —sin decodificación, no hay acceso al texto. El tiempo requerido para consolidar la capacidad de decodificar, dependerá, entre otros factores, de las características de la ortografía de la lengua en la que se aprende a leer. En el caso del catalán, con una ortografía semitransparente (las correspondencias entre letras y sonidos no son siempre unívocas, por ejemplo, la letra *s* tiene dos sonidos, sonoro o sordo, según el contexto), se considera que el proceso debe estar logrado a finales del ciclo inicial como muy tarde. Con la práctica, la decodificación se vuelve cada vez más precisa y fluida. El encuentro reiterado con una misma palabra genera una representación ortográfica-fonológica-semántica que el lector almacena en su lexicón mental (ver nota al pie número 1 para más información). En este momento, la decodificación se automatiza: el lector ya no necesita leer las palabras letra a letra, sino que las reconoce de un vistazo y las lee de manera fluida. A partir de ese momento, el peso de la decodificación en la comprensión lectora disminuye, a la vez que aumenta progresivamente la importancia de la comprensión lingüística.

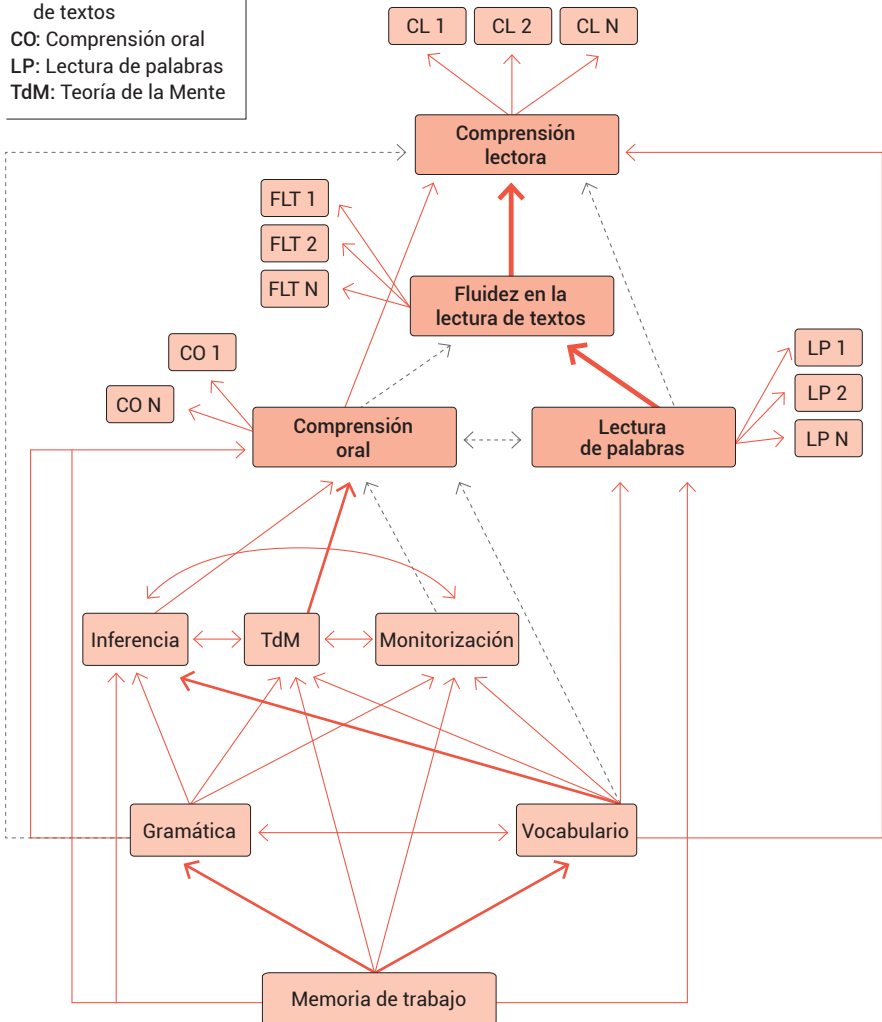
El modelo de los efectos directos e indirectos en la lectura se ha utilizado para examinar la relación dinámica entre los componentes de la comprensión lingüística y la lectura a lo largo del tiempo (Figura 3).

FIGURA 3

Cambios con la edad de los efectos directos e indirectos en la comprensión lectora de alumnos de 1.º, 2.º y 4.º de primaria*

CL: Comprensión lectora
FLT: Fluidez en la lectura
de textos
CO: Comprensión oral
LP: Lectura de palabras
TdM: Teoría de la Mente

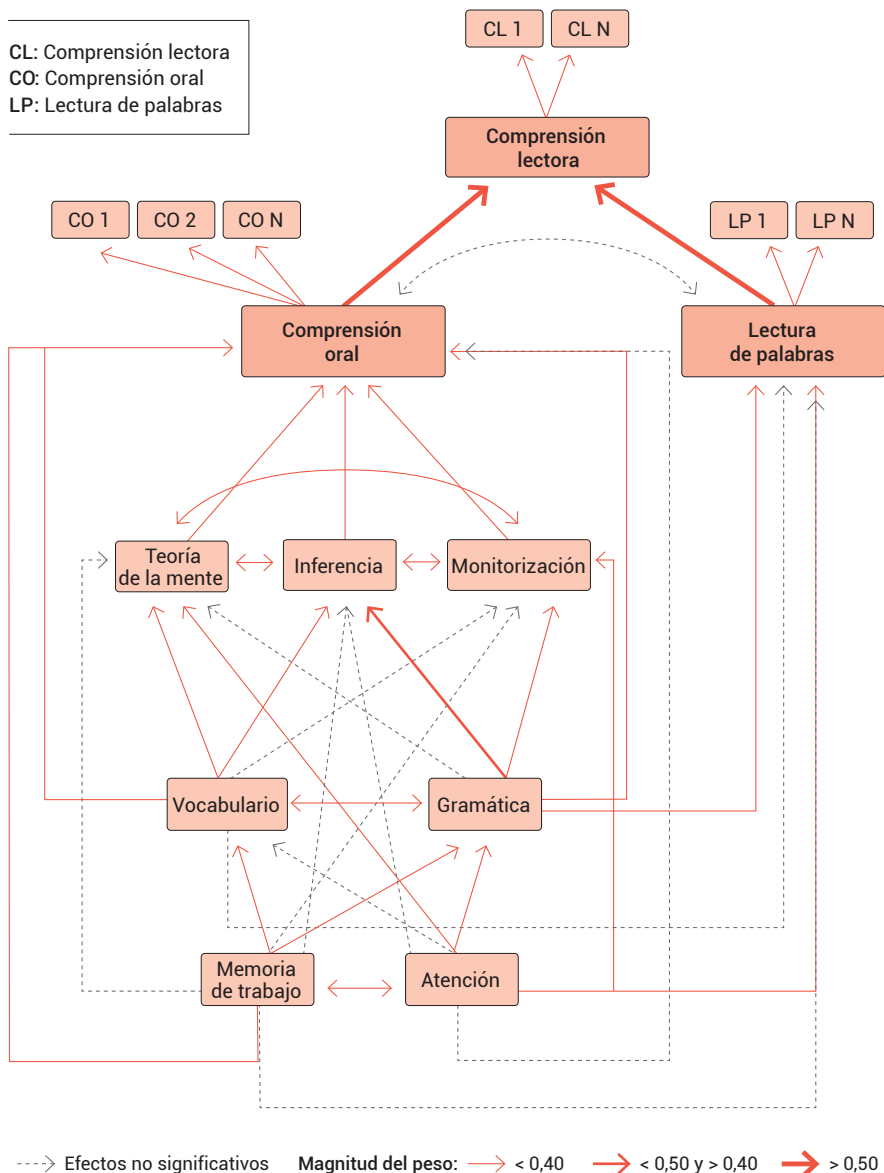
3a. 1.º de primaria



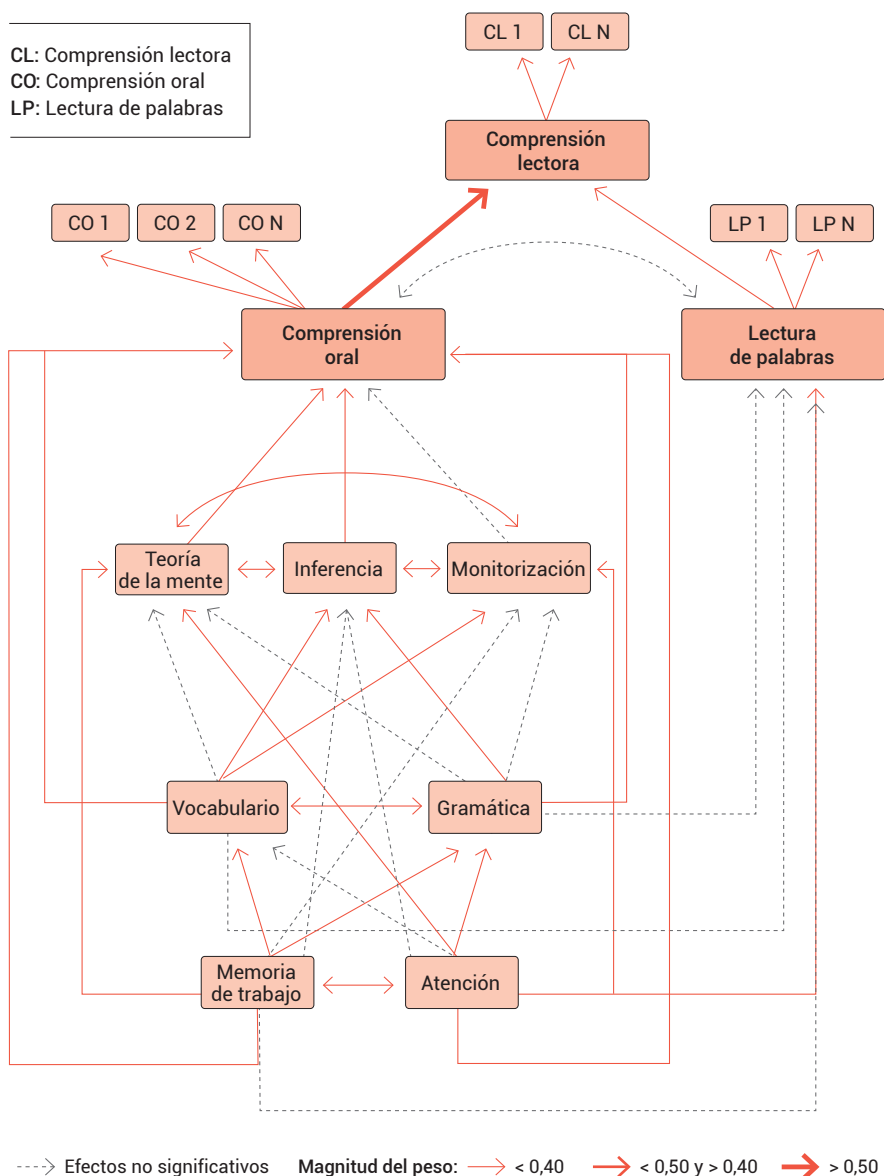
---> Efectos no significativos Magnitud del peso: ---> < 0,40 > 0,40 y < 0,50 > 0,50

*Estos modelos se han obtenido en estudios realizados con muestras de niños de Corea y Estados Unidos.

3b. 2.º de primaria



3c. 4.º de primaria



Los estudios realizados señalan que, entre primer y cuarto curso de educación primaria, en la comprensión oral y en la lectura comprensiva varían tanto el peso de la contribución de los componentes de la comprensión lectora como la relación y el impacto de las habilidades lingüísticas y cognitivas de nivel bajo y superior. En cuanto al primer aspecto, el peso de la contribución de los componentes de la comprensión lectora:

- En primero, la lectura de palabras, a través de la lectura fluida de textos, es lo que contribuye principalmente a la comprensión lectora (por encima de la contribución de la comprensión oral).
- En segundo, la lectura de palabras y la comprensión oral contribuyen de forma similar a la comprensión lectora.
- En cuarto, la contribución de la comprensión oral tiene mayor peso que la de la lectura de palabras.

Y, en lo que se refiere al segundo aspecto, el del impacto de las habilidades lingüísticas y cognitivas:

- Entre segundo y cuarto las habilidades cognitivas básicas, el vocabulario y las habilidades cognitivas superiores, especialmente la capacidad de adoptar perspectivas, aumentan su contribución a la comprensión oral y, a través de ella, a la comprensión lectora.
- A diferencia de los cursos iniciales, en cuarto de primaria la contribución del vocabulario supera a la de la gramática. Este resultado podría ser el efecto de las características de los textos leídos por los niños de cuarto.

Aunque estos resultados no son directamente extrapolables al catalán,² ilustran la necesidad de una investigación capaz de definir modelos como estos, que no son fruto de la especulación teórica, sino de la comprobación empírica, y que son fundamentales para poder disponer de

.....

2. Estos modelos se han obtenido en estudios realizados con muestras de niños de Corea y Estados Unidos.

una práctica educativa informada de forma fiable. Por ejemplo, los resultados experimentales mostrados en las figuras 3a, 3b y 3c justificarían la necesidad de fomentar la automatización de la descodificación durante la enseñanza inicial de la lectura en el segundo ciclo de educación infantil sin menoscabo de una enseñanza sistemática de la comprensión oral desde educación infantil y durante toda la educación primaria. Habría, pues, que planificar un trabajo sistemático de las habilidades de descodificación con materiales adecuados (p. ej. que no presente una exigencia elevada en términos de comprensión semántica). Asimismo, sería necesaria la planificación de un trabajo sistemático y transversal de desarrollo lingüístico y (meta)cognitivo a lo largo de la etapa que, a partir de entornos de debate y discusión, incorpore, de forma gradual, la enseñanza explícita de vocabulario especializado y lenguaje analítico. Todo esto con el objetivo de que, a partir del ciclo medio, los alumnos puedan leer textos cada vez más complejos tanto en términos de formulación lingüística como de contenido, accediendo a su significado y conectando dicho significado con sus conocimientos previos.

Los aspectos clave de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela

Nuestra sociedad vive rodeada de lengua escrita. Desde pequeño, el niño ve a gente en su entorno interactuando con y en esta modalidad de la lengua. Dicho esto, a diferencia de la lengua oral, el aprendizaje de la lectura no es espontáneo (más adelante revisitaremos este punto) y requiere instrucción específica. Esta instrucción se da, mayoritariamente, en la escuela.

El primer paso: ¿el código?

Dominar el código es fundamental para leer. Tanto es así, que no es extraño observar en las aulas una práctica centrada casi exclusivamente en el reconocimiento de las letras y en las correspondencias sonido-grafía. Sin

embargo, este enfoque puede llevar a desatender otras habilidades precursoras igualmente fundamentales para el desarrollo de una competencia lectora sólida, como el pensamiento simbólico, el lenguaje oral, la conciencia fonológica, y el conocimiento de los rasgos del texto escrito. El pensamiento simbólico preparará a los niños para el primer descubrimiento imprescindible para el aprendizaje de la lengua escrita, esto es, la relación simbólica, es decir, representativa, entre unos signos, las letras, y los sonidos de la lengua. El lenguaje oral es imprescindible para acceder al significado de los textos escritos. La exposición a la lengua escrita de los textos auténticos permite a los niños comprender cómo funciona la escritura: que hay que leer de izquierda a derecha y de arriba abajo, que los cuentos tienen título, que portada y contraportada no realizan la misma función, etc. Por último, la conciencia fonológica y/o fonémica, definida como la habilidad de un hablante para manipular la estructura fonológica de una palabra, permite a los niños comprender que la forma oral de una palabra se puede descomponer en unidades menores como la sílaba y el fonema, y que estos componentes pueden ser manipulados. Esta habilidad es importante para aquellos individuos que, como nosotros, utilizan un sistema de escritura que se rige por el principio alfabético. Es decir, los signos que utilizamos para escribir (las letras) representan, esencialmente, las unidades fonológicas básicas (los fonemas). Sin la capacidad de identificar los fonemas que corresponden a las palabras del texto, el niño no podrá acceder al texto. La conciencia fonológica de los niños prelectores predice el dominio del código a finales de la educación infantil y el primer curso de primaria (Suárez-Coalla y Cuetos, 2012) y la comprensión lectora, especialmente en las primeras fases del aprendizaje lector, aunque también más adelante (National Reading Panel, 2000). Ahora bien, la experiencia lectora reforzará de forma notable la conciencia fonémica (Ziegler y Goswami, 2005), de modo que se establece una relación bidireccional en la que la conciencia fonológica y las habilidades lectoras se refuerzan mutuamente (Snowling y Hulme, 2021).

Ahora sí, el código

Dominar el código es fundamental para descodificar, que recordamos que consiste en poder traducir al lenguaje oral de forma esmerada y fluida las palabras escritas de los textos. Este aprendizaje suele lograrse en el último curso de educación infantil —pero esto varía en el caso de alumnos que lleguen tardíamente al sistema educativo sin escolarización previa, que hayan aprendido a escribir utilizando un sistema de escritura diferente al nuestro (por ejemplo, en las lenguas sinotibetanas como el mandarín, el sistema de escritura no se rige por el principio alfabético), o que procedan de culturas ágrafas. En niños con desarrollo típico y con una escolarización ordinaria, se considera que el aprendizaje del código está consolidado a finales del primer ciclo de educación primaria (añadiremos una consideración sobre esta periodificación al final del apartado).

El código es el único componente de la lectura que consiste en un repertorio cerrado de elementos. Es decir, el alfabeto consta de un número finito de letras (a-z) que tienen un número finito de representaciones (mayúsculas y minúsculas, en letra de imprenta o atada, y en fuentes diversas) y que, individualmente, se corresponde con un número finito de sonidos (la [s] sonará /s/ (sorda) o /z/ (sonora), según aparezcan en *savi*, *quasi*, *ens animen* o *astre*, por ejemplo). Por tanto, el proceso de aprendizaje se puede, por así decirlo, cuantificar. Hay un momento inicial en el que no existe conocimiento alfabético y un momento final en el que ya se está alfabetizado (en sentido restringido).

Esto puede hacer caer al docente en la (arriesgada) tentación de trabajar los elementos del código (las letras, los signos de puntuación) de manera secuencial y aislada, es decir, independiente de los textos escritos. Sin embargo, disponemos de estudios sólidos que recomiendan evitar una focalización exclusivamente centrada en la práctica mecánica de la descodificación, ya que, si bien dominar las correspondencias grafofónicas es esencial para poder acceder al texto de forma autónoma, esta descodificación no tiene ninguna funcionalidad si no da como resultado una lec-

tura comprensiva. Como referencia, el metaanálisis de más de 60 estudios sobre los efectos de las prácticas docentes de la lectura centradas en el conocimiento alfabético (conocimiento de la forma, nombre y sonido de las letras) en EE. UU. encontró solo una evidencia mínima de transferencia de este conocimiento al desarrollo de la competencia lectora (Piasta y Wagner, 2010).

Una práctica recomendada es hacer referencia a los rasgos del texto impreso durante la lectura dialógica entre el docente y los niños. La búsqueda muestra que esta práctica acelera el conocimiento alfabético y de los rasgos de los textos escritos (o *print concepts*) de niños prelectores de cuatro años (Justice *et al.*, 2009). La lectura interactiva con atención específica a aspectos del código es una práctica estimulante que facilita que los niños se interesen por el código (esto puede ser especialmente relevante en entornos deprimidos donde los niños, en casa, suelen tener menos acceso a los libros). En este tipo de intervención, el docente dirige la atención de los niños a las letras, palabras, y rasgos del texto durante la lectura y comenta algún aspecto: la forma, el nombre, el sonido, la posición, la función u otros. Existe evidencia prometedora sobre el potencial de este tipo de acción docente para acelerar el aprendizaje del código, y estudios que recomiendan su uso también en la lectura dialógica entre padres e hijos (Justice *et al.*, 2010).

Durante este proceso de aprendizaje, es necesario crear un entorno rico en lengua escrita (libros de lectura, pero también señales, rótulos o carteles) y rico en oportunidades de lectura: recordemos que el encuentro reiterado con la palabra escrita favorece guardar dicha palabra en el léxico mental. Es conveniente animar al niño a intentar descodificar cualquier mensaje impreso del entorno, tanto si está a su alcance como si todavía no lo está. Cuando el niño se enfrenta a la descodificación de palabras que le cuestan (porque no conoce alguna de las letras, porque está escrita en un tipo de letra que no conoce o por otras razones), formula inevitablemente hipótesis sobre el funcionamiento del código que le ayudarán a avanzar. También cuando las hipótesis que construye son

erróneas: en este caso, la práctica reiterada y el apoyo del adulto, o del compañero más experimentado, le servirán para descartar las hipótesis equivocadas. Cuando el niño comete errores, más que corrigiéndole, le asistimos preguntándole por qué descodifica como lo hace y ayudándole a rectificar a partir de su respuesta. Este tipo de interacción fomenta el uso de la lengua para reflexionar sobre la lengua (en este caso, el código). También refuerza la creencia de que leer es una habilidad que se aprende, en detrimento del sentimiento de que esta competencia es un don innato y que hay quien es bueno leyendo y hay quien no lo es. Los niños que tienen esta percepción inmovilista de la capacidad lectora progresan menos que quienes ven la competencia lectora como el corolario de la práctica y el esfuerzo (Limpo *et al.*, 2020).

Un aspecto particular del aprendizaje del código (y la descodificación) es que no suele haber diferencias entre los niños que aprenden a leer (a descodificar) en su lengua materna y los que lo hacen en una lengua diferente a la que hablan en casa (Kieffer y Lesaux, 2022). Esto puede crear la falsa creencia de que los niños que hablan catalán como segunda lengua —es decir, que no lo hablan en casa— progresan sin dificultades. Pero es más que probable que las diferencias y/o las dificultades se manifiesten en las actividades que requieran comprensión. De ahí, una vez más, que sea poco recomendable separar por una parte el trabajo para el conocimiento del código y, por otra, la adquisición de las habilidades lingüísticas y (meta)cognitivas).

Durante esta etapa, cuando se detecta que un niño tiene dificultades con la descodificación (no progresa al ritmo del conjunto del grupo), es importante no demorar la exploración de las causas de las dificultades observadas. Disponer de políticas de cribado adecuadas y planificar estrategias de apoyo lo antes posible es importante, ya que los niños que no consolidan el dominio de la descodificación dentro del período inicial del aprendizaje lector arrastran un retraso que puede perjudicar seriamente el rendimiento escolar general.

Concluiremos el apartado del código matizando un aspecto sobre cuándo y cómo contribuye la lectura de palabras a la comprensión lectora. Si bien la mayoría de los alumnos habrán automatizado este proceso al finalizar el ciclo inicial de primaria, lo que permitirá que la atención dedicada a la decodificación requiera menos recursos cognitivos —recursos que podrán dedicarse, a partir de ahora, a la comprensión—, no sería exacto decir que, a partir del ciclo medio, la fluidez lectora deje de importar. Más allá de segundo curso, la prosodia —esto es, la percepción y producción del ritmo, la localización del acento, la delimitación léxica y la ubicación de las pausas en el discurso— se asocia a la comprensión de los textos en alumnos de tercero de primaria hasta primero de ESO (Calet *et al.*, 2015; Rasinsky *et al.*, 2009). Para tener una buena prosodia, la automatización en la lectura de palabras (leer las palabras de forma fluida y sin cometer errores) es necesaria, pero no suficiente. La prosodia va ligada a la comprensión y actúa como elemento facilitador de la construcción de la representación mental del significado del texto a medida que el lector decodifica sus palabras (Paige *et al.*, 2021). Una derivada importante de ello es la reinterpretación de la lectura expresiva que deja de tener un valor puramente estético y sobrepasa el ámbito narrativo para alcanzar, además, los textos informativos. Trabajar la lectura prosódica mejora los resultados en comprensión lectora, aunque los textos de diferentes géneros difieren tanto en el vocabulario como en las estructuras sintácticas y, por tanto, la capacidad del lector para leer de forma fluida y prosódica dependerá, en parte, de su conocimiento lingüístico (Paige *et al.*, 2021).

Las habilidades lingüísticas básicas: vocabulario y morfosintaxis

El vocabulario y la morfosintaxis constituyen los bloques y reglas de uso con los que se construye cualquier enunciado en lengua oral. Para los humanos, la adquisición del habla se inicia de forma espontánea a través de la interacción con la comunidad y, en torno a los cinco años, se considera adquirida la gramática básica de la lengua (Karmiloff-Smith, 1985). El hablante nativo está hecho; pero convertirse en un hablante competente, es decir, preparado para utilizar de forma flexible un repertorio

amplio de recursos lingüísticos para comunicarse efectivamente en contextos diversos, llevará toda una vida (Berman, 2004).

La experiencia lingüística de los niños en el momento de iniciar la instrucción formal de la lectura varía considerablemente entre individuos. Depende, fundamentalmente, de las características del hogar donde nacen (el nivel de estudios y el nivel profesional de los padres son los indicadores más destacados) y, en menor medida, de la comunidad cultural a la que pertenecen (Heath, 1982). La variabilidad de la cantidad y la calidad de las interacciones con los adultos cuando los niños son pequeños generan importantes diferencias en las capacidades conversacionales y narrativas de estos niños (Hoff, 2013), y en su capacidad de procesamiento lingüístico (Pace *et al.*, 2017). La escuela, a través de programas estructurados y de prácticas eficientes que creen entornos de exposición enriquecida al lenguaje (oral y escrito), tiene, o puede tener, un papel fundamental: el de agente compensador de las capacidades expresivas de los alumnos (Dickinson y Porche, 2011) y contrarrestar así un posible efecto Mateo (Stanovich, 1986), multiplicador de las desigualdades, que, observadas en los primeros cursos de primaria, tienden a persistir bien entrada la etapa secundaria. Para ser realmente eficiente, la intervención en el lenguaje debe tener lugar a una edad temprana: las habilidades lingüísticas a los tres años predicen la comprensión oral a los trece; también la comprensión lectora, a través de un efecto mediado por la comprensión oral (Ebbert, 2020). La investigación señala que las intervenciones llevadas a cabo más allá de los siete años pierden eficiencia a la hora de evitar dificultades con el lenguaje a largo plazo (Law *et al.*, 2017). Por tanto, la detección temprana es fundamental, y se necesitan políticas de detección adecuadas en la etapa de educación infantil.

En la escuela se movilizan y requieren usos lingüísticos distintos a los que encontramos en el hogar. La instrucción debe generar entornos de lenguaje «enriquecido» en los que los niños puedan desarrollar las capacidades lingüísticas y cognitivas que precisarán para poder usar el lenguaje de los textos académicos.

A diferencia de los elementos del código, el repertorio lingüístico no constituye un repertorio cerrado. Desde el inicio de la escolarización y hasta el ciclo medio de primaria, un niño con desarrollo léxico típico adquirirá entre 3000 y 5000 palabras por año, una media de trece palabras al día (Vermeer, 2001). A pesar de la importancia de la instrucción explícita, una parte notable del aprendizaje léxico es incidental y, por tanto, es crucial crear entornos ricos en contenido donde el léxico surja en contexto y cubra un amplio abanico de propósitos comunicativos. Hay que recordar que cuando hablamos de vocabulario, hablamos tanto de vocabulario receptivo como de vocabulario expresivo. También recordemos que el grado de conocimiento de palabras cuenta tanto como el número de palabras sabidas: cuanto más profundo (¿sabemos definir las?, ¿sabemos algún sinónimo y/o antónimo?), más sólidas serán las habilidades lingüísticas básicas del niño.

Al inicio de la escolaridad, las conversaciones adulto-niño y niño-niño son el contexto interactivo primordial en el que el niño usa las palabras que sabe y aprende nuevas, de manera que amplía el conocimiento de unas y otras cada vez que escucha o utiliza una palabra en un contexto nuevo con una intención diferente. La programación de lengua oral en el aula en infantil y en primaria debe ser planificada y estructurada para garantizar que las actividades diarias ofrezcan la oportunidad de practicar sistemáticamente las habilidades que promueven la competencia oral: el uso de estructuras lingüísticas sofisticadas, la elaboración y reflexión sobre contenidos bien especificados, el pensamiento crítico (Kim, 2020). Las interacciones adulto-niño, aunque se originan espontáneamente en las situaciones diarias y en torno a los intereses del niño, deben orientarse a empujar a los niños a iniciar las interacciones y a mantener intercambios sostenidos (más de un turno por participante) sobre el mismo tema. Estos intercambios son imprescindibles para que los docentes puedan recoger las contribuciones de los niños, bien pidiéndoles que aporten nueva información, u ofreciéndoles información nueva que nutra tanto su input lingüístico como su repertorio de conocimientos (Cabbell *et al.*, 2015).

Junto a las habilidades conversacionales, las habilidades discursivas son un componente esencial de la lengua oral. Es necesario evaluar las capacidades narrativas expresivas de los niños de cuatro años (Massonnié *et al.*, 2021), y la habilidad narrativa a los cinco años predice de manera directa la comprensión lectora de estos niños cuando tengan nueve años (Babayigit *et al.*, 2021). Las capacidades conversacionales y las narrativas, a pesar de apoyarse ambas en la habilidad lingüística de los niños, presentan exigencias cognitivas distintas. En la conversación, el niño puede recurrir a elementos contextuales (la gestualidad, la deixis...) para hacerse entender. Además, el interlocutor puede intervenir, en su caso, para pedir clarificaciones y/o contribuir al mantenimiento de la interacción. Una narración, en cambio, es una producción autosostenida que se emite sin interferencias y debe incluir una serie de elementos estructurales. Cuando el niño narra una secuencia de eventos (reales o imaginarios) traslada al tiempo y al espacio del acto narrativo elementos de otras dimensiones (puede hablar del pasado, o de personas o hechos desconocidos). Este uso del lenguaje en el que el hablante solo puede apoyarse en el repertorio lingüístico para transmitir el significado que quiere compartir se llama uso del lenguaje descontextualizado, y ha sido descrito como el elemento en el que se fundamenta la fuerte interconexión entre la competencia en lengua oral y la competencia en lengua escrita (Dickinson y Tabors, 1991).

A narrar se aprende escuchando narrar, narrando las propias historias (ficticias o reales) y participando en las narraciones de los demás. Durante la educación infantil y el primer ciclo de primaria, la lectura dialógica promueve el desarrollo de las habilidades en lengua oral (receptiva y expresiva). En la lectura dialógica, el niño no es sujeto pasivo de la actividad, sino que participa activamente en la construcción del significado del texto, comentando y reflexionando, recordando y anticipando, movilizándolo su conocimiento del mundo para entender mejor el contenido del texto y, al mismo tiempo, conociendo mejor su mundo a partir de los contenidos leídos (Hargrave y Senechal, 2000). La lectura dialógica permite hacer presente, desde antes de saber leer, el lenguaje de los textos —se ve, pues, la importancia de usar un amplio abanico de textos desde

el inicio de la escolaridad—. Más adelante, la lectura dialógica encuentra continuidad en las propuestas de enseñanza dialógica en las que el docente, a partir de un uso estructurado del diálogo, actúa como facilitador para la construcción conjunta del conocimiento a partir del uso del lenguaje como herramienta para razonar, argumentar y justificar, entre otras muchas formas de interacción lingüística (Mercer y Howe, 2012). Actualmente, a pesar de un consenso amplio a favor de las prácticas dialógicas, la evidencia de su eficacia no está corroborada por el metaanálisis, y los expertos señalan la necesidad de usar de forma habitual esta metodología para obtener los resultados deseados (Noble y otros, 2019).

Si hasta el final del ciclo inicial, la mayoría de las palabras y estructuras nuevas se producen en contextos de interacción oral (incluso si esta interacción gira en torno a textos escritos), a partir de ciclo medio, la lectura autónoma de textos escritos será la fuente principal de léxico y contenido nuevo (Anglin, 1993). El léxico se vuelve más formal, más raro y técnico, así como morfológicamente más complejo. Los contenidos se especializan cada vez más y son más abstractos. Chall (1983) definió esta transición como el paso que nos lleva desde aprender a leer hasta leer para aprender. A partir de ahí, los propósitos de la lectura se diversifican. Se lee por afición, por cultivar el lenguaje literario, por adquirir contenidos especializados o por informarse. Es necesario hacerse competente en la lectura de textos de géneros diferentes: informativos, argumentativos y persuasivos. Los textos narrativos y los textos expositivos se diferencian en su contenido, pero también en sus rasgos lingüísticos: los expositivos incluyen tecnicismos, nominalizaciones, conectores, son más densos y sintácticamente más complejos. No es suficiente con comprender el léxico; el conocimiento de la estructura de los textos es igualmente fundamental (Oakhill y Cain, 2012). El uso de títulos y subtítulos tiene una función estructural, puede haber información en formato gráfico complementando el contenido verbal (Meyer y Ray, 2017). Y en los textos digitales, la secuencialidad convive con la hipertextualidad. Interpretar e integrar debidamente todos estos elementos es fundamental para comprender el contenido de los textos. Así, las actividades de aula deben

planificarse para garantizar que los alumnos acceden a textos reales y estimulantes: no es suficiente con el libro de texto. El acceso a materiales de lectura interesante motiva a leer. Pero para ser útiles en el aprendizaje, el acceso a los textos debe guiarse. Conviene fomentar la reflexión sobre lo que los textos dicen y sobre cómo lo dicen. La lengua debe servir a la comunicación, pero también a la reflexión sobre el propio lenguaje, sobre la variación de la forma lingüística según el propósito comunicativo.

Las habilidades (meta) cognitivas superiores: inferencias y monitorización

Si al leer un texto comprendiéramos solo el significado estrictamente literal de las palabras/cláusulas escritas, perderíamos buena parte del significado textual. La comprensión inferencial nos permite llenar los vacíos de información que no aparece explícitamente en el texto, realizar predicciones, interpretar las motivaciones de los personajes y conectar diferentes partes del texto integrando cláusulas o proposiciones en un todo (Bowyer-Crane y Snowling, 2005). Hacer inferencias requiere una lectura activa en la que el lector conecta la información del texto con lo que ya sabe. Este proceso es bidireccional, es decir, el lector aporta al significado del texto su conocimiento y, al mismo tiempo, este conocimiento se ve enriquecido por las sucesivas lecturas. La capacidad de hacer inferencias predice el rendimiento lector más allá del vocabulario (especialmente en lectores de ciclo medio en adelante) (Kim, 2023). Hay pruebas de que la instrucción explícita, trabajar la interrogación de forma estructurada, o las técnicas de visualización producen una mejora en la capacidad inferencial que persiste en el tiempo (Zhao *et al.*, 2021).

Otra habilidad importante que desarrollar para alcanzar un rendimiento lector efectivo es la monitorización de la comprensión. La monitorización tiene lugar mientras se permite que el lector detecte posibles inconsistencias, palabras desconocidas, o pasajes que no comprende. Esta identificación de la interrupción de la comprensión le permite desplegar estrategias para su reparación. Las estrategias más habituales son la re-

lectura, el uso del contexto para inferir significados, el resumen, la anticipación y la autointerrogación.

Tanto el número de inferencias adecuadas producidas durante la lectura de un texto, como la autonomía del lector detectando interrupciones en la comprensión y desplegando estrategias de reparación discriminan a los buenos lectores de aquellos que tienen dificultades con la comprensión lectora (no relacionadas con las dificultades con la decodificación).

Tradicionalmente, se ha asociado la importancia de las habilidades cognitivas y metacognitivas con el incremento de la dificultad de los textos a medida que el lector avanza en las etapas educativas. Sin embargo, es posible, y de hecho recomendable, fomentar el desarrollo de estas capacidades en niños todavía prelectores (Oakhill y Cain, 2012). Un contexto ideal para promover este desarrollo desde la interacción oral es, de nuevo, la lectura dialógica. Durante la lectura, es habitual que el adulto inserte preguntas orientadas a confirmar si el niño le sigue. Sin embargo, estas preguntas suelen limitarse a aspectos de comprensión literal sobre los personajes y sus acciones. La investigación, en cambio, evidencia la capacidad de los pequeños para anticipar posibles acciones, valorar las intenciones de los personajes y sus estados mentales, detectar posibles inconsistencias en el argumento (por ejemplo, cuando, durante la relectura de una historia que ya conocen, se introduce un elemento nuevo que no es coherente). Además, establece una relación positiva entre el desarrollo temprano de estas habilidades y el nivel de comprensión lectora años más tarde (Dignath y Veenman, 2020).

También es útil en la comprensión de los textos escritos el conocimiento (o el reconocimiento) y el uso de los elementos de la estructura del texto. La estructura textual, es decir, la organización global del contenido de un texto, no es arbitraria para cada texto, sino supeditada a las convenciones de (cada) género. Así, las obras narrativas se estructuran en introducción, nudo y desenlace, narran los hechos en orden secuencial (en las historias para niños no se suele transgredir este orden), y desde la óptica de uno de los personajes; mientras que los textos expositivos delimitan los apartados

usando títulos y subtítulos, siguen el orden de descripción, secuenciación, comparación/contraste, causa/efecto, problema/solución, y la voz del texto se considera experta. Conocer estos rasgos facilita la toma de posición del lector ante el texto (no se extrañará ante un diálogo entre marcianos en una narrativa, pero sí debería ponerlo en alerta en un texto expositivo), y favorece la anticipación y la retención de los contenidos. Poder identificar estos rasgos del texto y reconocer su función permite su uso en una lectura más orientada y eficiente. De nuevo, la relación positiva entre esta capacidad y la comprensión lectora está documentada empíricamente.

Algunos alumnos adquieren estas estrategias de forma implícita con la experiencia lectora. Sin embargo, los expertos recomiendan incluir su enseñanza explícita en sesiones planificadas para la práctica específica de cada una de estas estrategias (Dignath y Veenman, 2020). El modelado se convierte en un recurso fundamental. Modelar es verbalizar los procesos metacognitivos de monitorización de la lectura para exteriorizarlos y hacerlos accesibles al alumno para que tome conciencia: primero observándolos, después imitándolos y finalmente interiorizándolos. El docente debe entender el modelado como un proceso en el que el alumno comienza dependiendo casi completamente de él y va adquiriendo autonomía progresivamente hasta convertirse en completamente independiente. Lejos de restar tiempo a otros aprendizajes, la enseñanza explícita de las habilidades cognitivas y metacognitivas a través de prácticas docentes estructuradas desde la etapa de educación infantil beneficia el desarrollo de la literacidad, así como el aprendizaje de las matemáticas (Zelazo y Carlson, 2020).

Una consideración final pero no menos importante: a diferencia de las habilidades lingüísticas, las habilidades cognitivas y metacognitivas no son específicas de cada lengua. Una vez desarrolladas, el lector puede aplicarlas a la lectura de cualquier texto independientemente de la lengua de este. Por eso, incorporar transversalmente la enseñanza explícita dentro de las actividades docentes en cualquier materia puede ser fuente de beneficio individual hoy más que nunca, puesto que la mayoría de entornos educativos son multilingües.

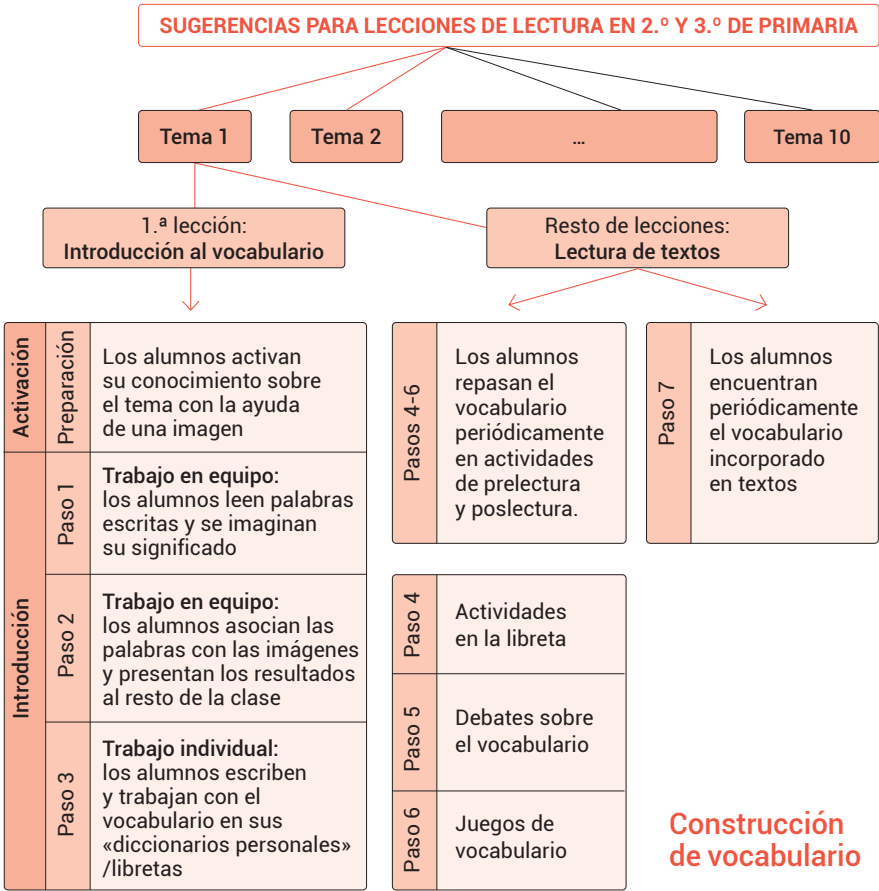
Aprender a leer en contextos multilingües

Las aulas multilingües se caracterizan por la heterogeneidad del alumnado en términos de habilidades lingüísticas, culturas letradas (o literacidades) e identidades personales (en relación con el papel que la lengua de la escuela juega en la configuración de esta identidad). Numerosos estudios señalan el carácter problemático, por demasiado extenso, que tiene que continuar abordando la enseñanza de la comprensión lectora en contextos multilingües desde planteamientos monolingües. En los contextos monolingües, los docentes presuponen un conocimiento de la lengua oral suficiente para poder hablar del contenido de los textos. Los niños que en la escuela utilizan una lengua (y una cultura) que no coincide con la del hogar, desarrollan mayores dificultades en la lectura comprensiva (pero no necesariamente en descodificación) que los compañeros que hablan la misma lengua en la escuela y en casa. Y la posibilidad de atraso aumenta aún más en los niños que solo aprenden a leer en la lengua de la escuela. Dado que la comparación de modelos de aprendizaje lector no muestra diferencias sustanciales entre lenguas (es decir, las habilidades lingüísticas y cognitivas implicadas en la lectura no varían de forma fundamental según la lengua en la que se aprende a leer), estas diferencias se originan en que los niños que leen en una segunda lengua (L2, cualquier lengua diferente a la propia) suelen tener menos competencia lingüística y pragmática. En cuanto a la competencia lingüística, las carencias en conocimiento léxico son responsables de buena parte de las dificultades, hasta el punto de que el déficit léxico tiene mayor impacto en niños que aprenden a leer en una lengua diferente a la materna que en niños que leen en su primera lengua (Verhoeven, 2000). Teniendo en cuenta que, en una tarea de lectura de un texto informativo, la comprensión del 60% o el 70% de texto requiere la comprensión del 95% o el 98% de las palabras respectivamente (Schmitt *et al.*, 2011), no sorprende el énfasis docente que, durante la lectura, suele ponerse en la enseñanza del vocabulario. Más aún teniendo en cuenta que también los alumnos que hablan la misma lengua en casa y en la escuela adquieren vocabulario nuevo mientras aprenden nuevos contenidos a través de los textos escritos. En los últimos años han aparecido

enfoques como el Content and Language Integrated Learning (CLIL) o el Language and Reading Skills (LARS) que proponen el trabajo integrado de lengua y contenido con actividades que incluyen, entre sus objetivos, trabajar el vocabulario de los textos en el contexto de las actividades de enseñanza de la lectura (ver un ejemplo de ello en la Figura 4).

FIGURA 4

Propuesta LARS para el trabajo integrado del conocimiento léxico para la comprensión textual



Fuente: Language and Reading Skills (LARS): Susann Seifert, Susanne Schwab y Barbara Gasteiger-Klicpera.

En un contexto en el que no solo proliferan los entornos escolares multilingües, sino que nos encontramos con una creciente diversidad de diversidades, es necesario prestar atención a dos aportaciones de la investigación reciente. La primera muestra de que, en el desarrollo de la literacidad en contextos de L2, las dificultades en comprensión lectora/producción textual van más allá del desconocimiento del léxico académico/especializado (sofisticado, propio de cada tema o área) y se extienden a la dificultad a la hora de utilizar los recursos lingüísticos (conjunciones, conectores y/o estructuras morfosintácticas) que, en el texto, tienen la función de ayudar al lector a establecer relaciones entre las partes (por ejemplo, los conectores), señalar la posición epistémica del autor (por ejemplo, los adverbios modales), e interpelar al lector. Estos son los recursos de los que dispone el autor de un texto para guiar al lector hacia la comprensión de las ideas que se expresan en el texto; si el lector los desconoce, pierden su función y suponen una barrera para la comprensión.

La segunda aportación reciente muestra que la heterogeneidad lingüística no es la única heterogeneidad en las aulas multilingües. Cuando la cultura letrada (o literacidad: con qué textos se relacionan en otras culturas y cómo es la relación con estos textos) de los alumnos no coincide con la de la escuela, las diferencias en conocimiento metalingüístico y pragmático pueden añadir dificultades al acceso y uso de los textos escritos. Esta convergencia de diferentes literacidades en el aula hace necesario un trabajo de *lengua oral por la literacidad* que haga posible que los alumnos puedan hablar de lo que dicen los textos leídos, pero también planificar el trabajo docente de forma que provea a los alumnos con oportunidades para desarrollar una competencia suficiente en *literacidad para el aprendizaje*, que tiene que ver con compartir explícitamente para qué y cómo nos acercamos a los textos y cómo los utilizamos, en qué significa *discutir* el contenido de un texto, y en *la lengua de la literacidad* que comprende la enseñanza y el uso sistemático de los términos metalingüísticos y metacognitivos necesarios para comprender y discutir el funcionamiento de un texto. Este segundo planteamiento no es baladí, ya que, a menudo, la especificidad cultural del lenguaje y conocimientos

académicos aleja la escuela del lenguaje y la cultura propios del entorno de los niños. Esto puede crear barreras emocionales que conduzcan primero a la desafección y, en última instancia, al rechazo. Es necesario, por tanto, construir puentes entre la lengua y la literacidad de los alumnos y la lengua y la literacidad escolar. No es suficiente el reconocimiento (muchas veces superficial o simbólico) de los repertorios lingüísticos de los alumnos; es necesario, sobre todo, incorporar estos repertorios a la instrucción. Hay evidencia de que las metodologías dialógicas permiten, a través de la argumentación colectiva, construir tanto un conocimiento académico compartido como el lenguaje necesario para expresar este conocimiento (Shin, 2017).

En las aulas catalanas, el multilingüismo y la diversidad cultural característicos de las sociedades actuales aterrizan sobre el bilingüismo, no siempre simétrico, propio del territorio. Esto hace que la lengua de instrucción sea una L2 no solo para muchos alumnos, sino también para una parte importante de los docentes. Actualmente el sistema no está abordando esta realidad a pesar de las evidentes implicaciones en la calidad de las interacciones en las aulas y, consecuentemente, en el desarrollo personal y académico de los niños. Señalaremos dos aspectos que podrían contribuir a abordar esta dificultad. En primer lugar, faltan materiales educativos de calidad. La oferta editorial educativa es del todo insuficiente y, en muchos casos, inadecuada. Faltan materiales para enseñar el catalán como L2, también para trabajar contenidos curriculares en el aula desde planteamientos multilingües. El repertorio de libros de lectura para no catalanohablantes, con niveles todavía bajos de competencia en catalán, es totalmente insuficiente e inadecuado. Por lo que respecta al inventario de libros de lectura, no hay suficientes propuestas por niveles de dificultad —esto es especialmente notable en el caso de libros de lectura no narrativa. Las implicaciones de esto son importantes, puesto que un número importante de alumnos experimenta, ante la lectura, o bien frustración, o bien aburrimiento. En segundo lugar, falta formación actualizada y de calidad (basada en evidencias) sobre didáctica del desarrollo del lenguaje (oral y escrito) en contextos multilingües.

Además, el contexto actual pide revisar algunos de los planteamientos del modelo de inmersión para dar cabida a los modelos más actualizados como, por ejemplo, las propuestas de translingüismo pedagógico. Esta actualización de la formación requiere, evidentemente, cambios en la oferta de formación inicial y continuada. Sin embargo, también hay que promover espacios de diálogo y de programación verdaderamente transversal de los contenidos que favorezca que los equipos docentes analicen las dinámicas de cada aula, profundizando en la comprensión de la relación entre las interacciones interpersonales y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interacción entre lectura y oralidad, entre lectura y escritura

Todo lo que hemos expuesto hasta ahora evidencia que la comprensión lectora es un proceso complejo que consiste en descodificar un contenido expresado por escrito según las convenciones alfabéticas del sistema de escritura con el objetivo de construir una representación que incorpore lo que el texto dice, tanto de manera explícita como implícita, en coherencia con el conocimiento del mundo del lector. En esta lectura activa, el lector aprende, a través de la reorganización del propio saber, nuevos saberes de acuerdo con lo que el texto le aporta. Leer, en su sentido más provechoso, puede entonces considerarse una conversación entre el lector del texto y su autor. Al principio de este marco teórico señalábamos la diferencia entre la naturaleza espontánea del desarrollo del habla y la necesidad de instrucción (formal) para aprender a leer y escribir. Hay que ir incluso más allá. Para la interacción con los textos escolares y para la construcción de conocimiento académico, no es suficiente con el lenguaje que el niño adquiere en los primeros años de vida al interactuar con su comunidad. El lector necesita tener acceso a un lenguaje (hemos visto antes el término lenguaje descontextualizado) distinto al que utiliza en una conversación ordinaria para hacer cosas (razonar, argumentar y contraargumentar, resolver problemas) distintas de las que hace en una conversación ordinaria. Esta capacidad para utilizar el repertorio lingüístico de manera flexible según un objetivo comunicativo se llama flexibilidad

retórica. La capacidad de usar el lenguaje (académico) propio de las tareas escolares forma parte de la flexibilidad retórica y requiere también instrucción específica. Esta instrucción se da en un continuo entre la lengua oral y la lengua escrita en la que el docente fomenta la discusión oral a través de preguntas abiertas orientadas a empujar a los alumnos al razonamiento y la escucha activa, también a la reflexión (metalingüística) sobre las características del lenguaje académico de los textos escritos.

Cuando hablamos de lengua escrita, es importante recordar que la lectura solo es el 50% de esta modalidad. La escritura aporta la mitad restante. En las aulas, la relación entre la lectura y la escritura consiste, demasiado a menudo, en el uso de la segunda para evaluar la primera. De alguna manera, esta separación tiene su fundamento en que el aprendizaje de la lectura da rápidamente acceso a la lectura de textos reales, mientras que el aprendizaje de la escritura se supedita al dominio del código y la ortografía durante un período de tiempo relativamente largo. Este principio lo refuerza la creencia de que la experiencia con los textos leídos se transferirá, más adelante, a los textos producidos. Esta creencia pervive a pesar de la cantidad de alumnos que, al llegar a secundaria, se atascan en el paso de producir textos fundamentados, es decir, textos basados en información obtenida a través de la lectura.

Entre los «expertos», la irrupción, en los años 80, de la metáfora del lector compositor, que identificaba al lector más solvente como aquél que encaraba la lectura de manera parecida a como un escritor hace frente a la composición de un texto escrito, significó el inicio del abandono de la creencia de que leer y escribir eran dos constructos independientes. Desde entonces, un importante volumen de estudios, muchos de ellos basados en técnicas de neuroimagen, ha certificado que leer y escribir, no siendo exactamente idénticos, comparten un número importante de procesos cognitivos. Y la rápida propagación de la investigación sobre la/las literacidad/es —¡termino aún no recogido por el DIEC!— evidencia el interés por comprender en detalle y profundidad los mecanismos del uso de la lengua escrita (leyendo o escribiendo) como vía de relación con

la información y el conocimiento. Este cambio de orientación tiene importantes implicaciones educativas. Aquí mencionaremos dos. Primero, desde la enseñanza inicial y a lo largo de todas las etapas educativas, enseñar a leer y escribir de forma conjunta mejora la comprensión lectora, la calidad de los textos escritos, el vocabulario, y la lectura y la escritura de palabras (Graham, 2018). Segundo, leer y escribir sobre cualquier tema incrementa el aprendizaje al respecto porque la lectura y la escritura dan perspectivas diferentes y complementarias que refuerzan la comprensión del tema en cuestión. Es necesario, pues, emprender un proceso de transformación en las aulas que arrincone, desde el inicio de la escolaridad, la creencia de que el lector es un sujeto receptor pasivo, que no interacciona con el texto mientras lo lee, y que escribir es un mecanismo de reproducción de informaciones previamente aprendidas y no un proceso complejo de transformación de las informaciones en conocimiento.

Para analizar cómo están los escolares en comprensión lectora en la actualidad, tomaremos como punto de referencia los datos obtenidos por el alumnado catalán³ (que compararemos, cuando convenga, con los obtenidos por el alumnado español o en otros) en la convocatoria PIRLS 2021. Esta prueba nos ofrece el resultado de una evaluación estática del rendimiento lector del alumnado de cuarto de primaria (la edad promedio de los alumnos en el momento de la evaluación: nueve años y nueve meses) expresado en una puntuación global. Esta puntuación sitúa el rendimiento individual respecto a unos estándares definidos por la organización del propio PIRLS que pueden estar alineados, o no, con los estándares definidos por las instituciones educativas de cada uno de los países participantes. La comparación ofrece dos puntos de interés:

- a) Por un lado, permite comparar las puntuaciones del alumnado de cuarto de primaria de países diferentes en relación con un mismo estándar (ver el apartado «Los resultados de la muestra de alumnos catalanes en el conjunto de la muestra PIRLS»).
- b) Por otro lado, permite a cada país comparar su estándar local con el estándar empleado en la convocatoria internacional (ver el apartado «El estándar de la lengua catalana en el contexto (inter)nacional. El papel del currículo»).

3. Los análisis presentados en este apartado se han realizado a partir de los datos de acceso público disponibles en el portal PIRLS 2021 International Database Available.

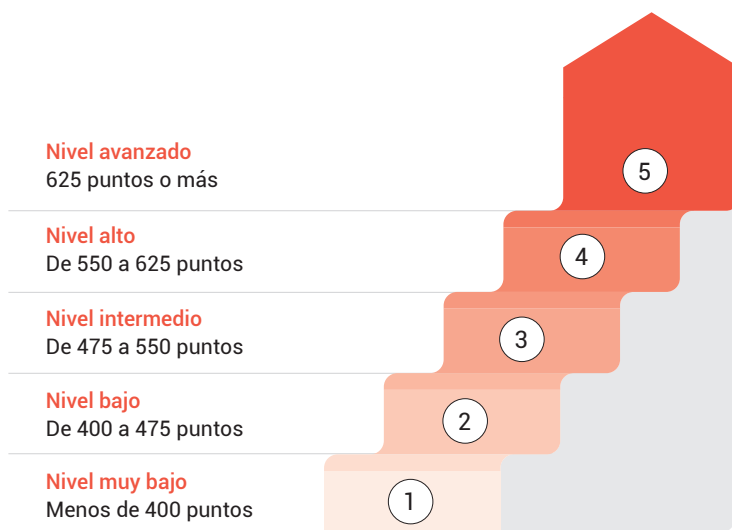
Pero, al mismo tiempo, la comparación internacional tiene dos limitaciones o contrapartidas:

- a) No ofrece una descripción detallada de los rendimientos lectores obtenidos (ver el apartado «¿En qué procesos/aspectos de la comprensión lectora tiene dificultades (y en cuáles no) el alumnado catalán?»).
- b) El análisis del impacto de las variables sociales, familiares y escolares en los rendimientos lectores obtenidos es también bastante superficial (ver el apartado «La evaluación nacional. Las competencias básicas»).

A continuación, abordaremos algunas cuestiones relacionadas con cada uno de estos puntos para intentar obtener un cuadro más completo.

Resultados de la muestra del alumnado catalán en el conjunto de la muestra PIRLS

Las pruebas PIRLS miden la comprensión lectora de textos de género narrativo e informativo. Los participantes deben completar dieciocho cuadernillos, nueve para cada género. Estos nueve se reparten en tres grupos de tres cuadernillos respectivamente. Cada uno de estos tres grupos corresponde a un nivel de dificultad: baja, media y alta. Cada cuadernillo incluye un texto y preguntas de comprensión, algunas de las cuales son de respuesta múltiple y otras requieren que el participante elabore la respuesta por escrito. Las preguntas requieren que el participante movilice cuatro tipos de habilidades distintas: la comprensión del sentido literal del texto, la comprensión por inferencia, la integración de diferentes informaciones y la evaluación de partes del texto. La puntuación obtenida por los participantes puede estar entre los 0 y los 725 puntos y, en este rango, existen cinco bloques o estadios de referencia según si el nivel de comprensión es muy bajo, bajo, intermedio, alto o avanzado (Figura 5).

FIGURA 5**Niveles de rendimiento lector**

Fuente: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Presentamos primero un breve repaso de los datos más relevantes del informe de los resultados de la convocatoria PIRLS 2021:

Variables de rendimiento individual

La muestra española obtiene una puntuación global de 521 puntos (las puntuaciones están expresadas en un rango de confianza del 95%). Esta puntuación es inferior, en siete y doce puntos, a las obtenidas por las muestras del conjunto de países de la UE (528 puntos) y el conjunto de los países de la OCDE (533), respectivamente. Esta diferencia es estadísticamente significativa y debe ser, por tanto, tomada en consideración.

La muestra catalana obtiene una puntuación global de 507 puntos. La diferencia de catorce puntos respecto a la puntuación obtenida por la muestra española es importante.

En el marco de niveles de rendimiento del PIRLS que muestra la Figura 5, esta puntuación se sitúa en el nivel medio de comprensión, que incluye a lectores capaces de utilizar las siguientes capacidades durante la lectura de un texto (Figura 6).

FIGURA 6

Destrezas lectoras asociadas con el nivel intermedio

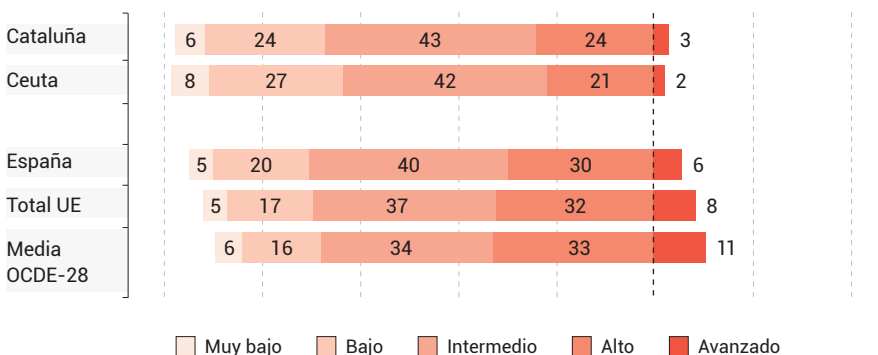
Cuando lee textos literarios de dificultad mediana o baja, el alumno es capaz de:	Cuando lee textos informativos o tareas en línea de dificultad mediana o baja, el alumno es capaz de:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar, reconocer y reproducir acciones, acontecimientos y sentimientos declarados explícitamente. ➤ Hacer inferencias directas sobre acontecimientos y acciones de los personajes. ➤ Interpretar las razones detrás de los sentimientos o acciones de los personajes e identificar qué evidencia sostienen estas razones. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar, reconocer y reproducir información declarada explícitamente. ➤ Hacer inferencias directas para proporcionar comparaciones, descripciones y explicaciones. ➤ Interpretar e integrar para dar información sobre las ideas centrales y las razones detrás de las acciones, acontecimientos y resultados.

Fuente: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La distribución de las puntuaciones obtenidas por la muestra catalana es desfavorable respecto al conjunto de las muestras española, de la UE y de la OCDE (Gráfico 1). El porcentaje de alumnos catalanes que puntúa en las franjas de bajo o muy bajo rendimiento supera al de la muestra española (en un 5%) y los de la UE y la OCDE (en un 8%, en ambos casos). Por el contrario, el porcentaje de alumnos catalanes que puntúan en la franja de alto o muy alto rendimiento es inferior al de la muestra española (en un 9%), al de la UE (en un 13%) y al de la OCDE (en un 17%).

GRÁFICO 1

Distribución del alumnado según el nivel de rendimiento en el que se encuentran



Fuente: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

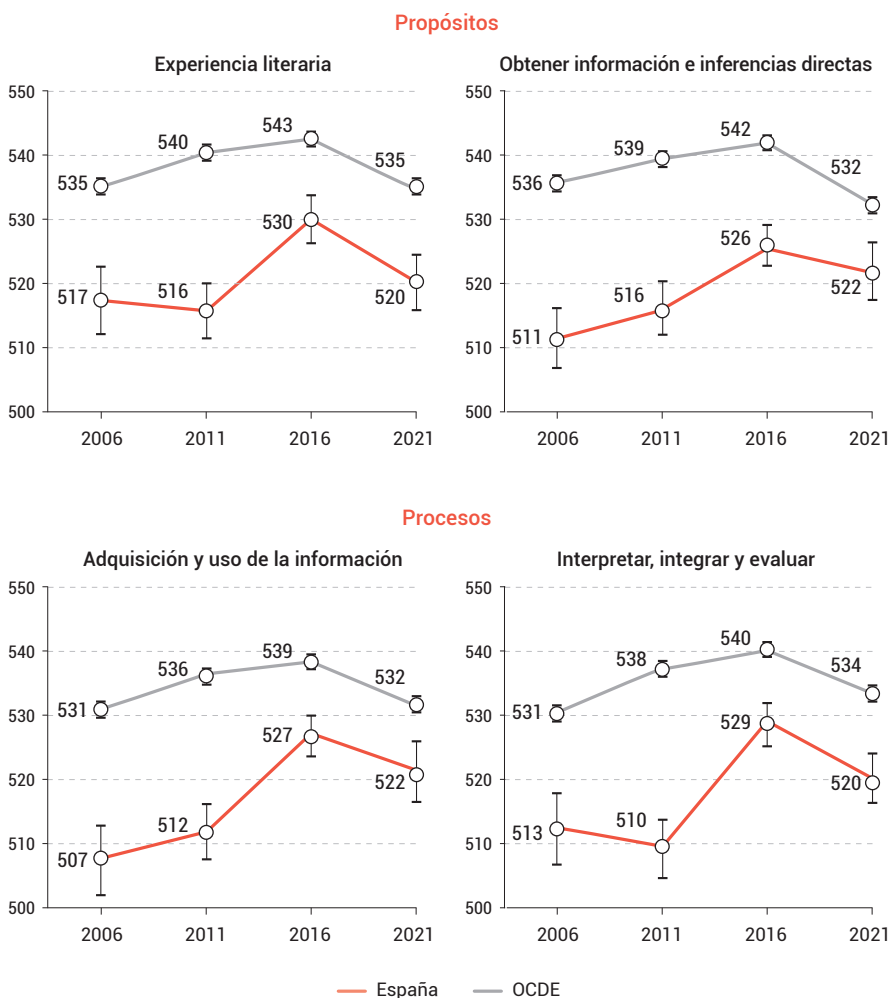
El informe separa las puntuaciones según el propósito de la lectura, narrativa o informativa; y según la habilidad requerida: realizar inferencias o integrar informaciones. Según el propósito, la puntuación en comprensión narrativa de las muestras de la OCDE (535) y de la UE (530) superan en tres puntos la de comprensión informativa (OCDE, 532; UE, 527). En las muestras española y catalana se observa el patrón contrario y la puntuación en comprensión informativa (España, 522; Cataluña, 507) supera en dos puntos la obtenida en comprensión narrativa (España, 520; Cataluña, 507). Las diferencias de las puntuaciones según el propósito y la habilidad de lectura no son significativas en ninguna de las muestras que aquí nos interesan: OCDE, UE, España y Cataluña.

Estas puntuaciones muestran una dinámica de retroceso de resultados. Un total de dieciséis países —entre ellos España y, por tanto, Cataluña, donde la puntuación global es inferior— obtienen resultados notablemente inferiores a los obtenidos en la convocatoria de 2016. Este retroceso arrastra los resultados del conjunto de la OCDE, que pierde ocho puntos en comprensión narrativa (España pierde diez), siete puntos en

comprensión informativa (España pierde cinco), diez puntos en comprensión inferencial (España pierde cuatro), y seis puntos en comprensión integrativa (España pierde nueve) (Gráfico 2).

GRÁFICO 2

Evolución de las puntuaciones PIRLS según el género textual y el proceso lector



Fuente: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Utilizamos los gráficos que ilustran la evolución de la muestra española debido a que el informe no detalla datos separados para las muestras de las comunidades autónomas que han participado en la edición 2021. En puntuación global, la muestra catalana pierde quince puntos respecto a la convocatoria de 2016, siendo este el retroceso más marcado de todas las comunidades.

Mientras que los resultados obtenidos en rendimiento lector son decepcionantes, los datos de dispersión —que miden la distancia entre los alumnos de mayor y menor rendimiento y, por tanto, dan cierta medida de la equidad del sistema— aportan una nota más positiva. Con 215 puntos de separación entre los percentiles 5 y 95, la dispersión de resultados de la muestra catalana es inferior a las de las muestras española (226 puntos), de la UE (242 puntos) y la OCDE (249 puntos).

Variables familiares (se reportan resultados de 20 países)

La variable que se utiliza para examinar la incidencia del entorno familiar y el rendimiento lector es el índice social, económico y cultural (ISEC), una medida que combina información sobre el nivel de estudios de los padres, el empleo profesional y el número de libros que existen en el hogar.

El ISEC de la muestra española es de 10,4 y el de la catalana la supera en una décima. Sin embargo, ambas muestras se sitúan en el tercio inferior en la clasificación de países en función de su ISEC.

En la muestra catalana, la relación entre el ISEC y la puntuación global obtenida en el PIRLS está fuera del límite inferior del modelo de regresión lineal entre ambas variables, indicando que no sigue el patrón del conjunto de países en la relación entre el aumento del ISEC y el rendimiento obtenido.

Tanto por el nivel de estudios de los padres, como por la profesión del progenitor más cualificado y por el número de libros en el hogar, la diferencia entre la puntuación global PIRLS 2021 del grupo con una puntuación más

alta y la del grupo con una puntuación menor es significativa. Aun así, en la muestra catalana la diferencia de rendimiento entre los niños que provienen de familias con mejor y peor calificación ISEC es la más baja entre los países de la muestra, lo que confirma que el sistema educativo es equitativo y minimiza el impacto de las variables socioeconómicas del entorno.

El nivel de estudios y la ocupación del progenitor más cualificado tienen un impacto distinto sobre el rendimiento lector de los niños. Mientras que las puntuaciones globales PIRLS 2021 se distribuyen en tres grupos diferentes según si el nivel de estudios del progenitor más cualificado es alto, medio o bajo, las puntuaciones globales en función del empleo del progenitor más cualificado solo difieren según si el empleo es de nivel alto o medio, por un lado, o bajo por otro. Por este patrón, que se observa en la mayoría de los países de la muestra, el informe solo recoge diferencias significativas entre los grupos de nivel alto y de nivel bajo.

A diferencia de lo que ocurre en la UE y la OCDE, en España y en Cataluña los aspectos como el número de recursos educativos (espacios, dispositivos, etc.) a los que tienen acceso el alumnado, el sexo de estos alumnos, y la titularidad de los centros una vez descontado el ISEC no explican de manera relevante las diferencias en el rendimiento lector del alumnado.

En cambio, el origen del alumnado sí explica las diferencias de rendimiento. Así, se obtienen puntuaciones significativamente inferiores entre quienes no han nacido en España con respecto a los que sí han nacido en Cataluña (o España). Esta diferencia es de 38 puntos en la muestra catalana, notablemente superior al 26 del conjunto de la muestra española.

Variables del centro escolar

Para el conjunto de la muestra española, el ISEC explica un 40% de la varianza en la puntuación global PIRLS 2021 y guarda relación con la titularidad de los centros: en la franja alta del ISEC encontramos más centros de titularidad privada.

Al igual que en el ISEC, existe una variación importante en la puntuación global PIRLS 2021, lo que confirma que existen otros factores del centro escolar que inciden en el rendimiento lector de sus alumnos. Según el informe, de la misma forma que en el ISEC, la dispersión de resultados es mayor entre los centros de titularidad pública que entre los de titularidad privada.

En Cataluña:

- Entre los docentes, el grado de satisfacción laboral, el sentir que la práctica docente se ve limitada por características de los alumnos ajenas a la propia capacitación docente, la sensación de seguridad dentro del centro, la disciplina escolar, o el énfasis académico del centro no explican significativamente el rendimiento lector de los alumnos.
- Entre los alumnos, el sentimiento de pertenencia al centro educativo y la percepción de sufrir el acoso de sus compañeros tienen relación con el rendimiento lector, aunque el informe no especifica si la diferencia de los resultados es significativa.

Un reciente estudio (Salas, 2021), en el que han participado más de 800 alumnos de segundo y cuarto de primaria de escuelas catalanas, ofrece un contrapunto de máximo interés. Los resultados obtenidos por Salas y sus colegas muestran una diferencia destacada en rendimiento lector y escritor según el nivel de complejidad de la escuela (media versus alta). El estudio muestra que controlar las variables de contexto (SES y uso del catalán fuera del aula) elimina las diferencias de rendimiento en lectura y escritura de palabras, pero no en lectura y escritura de textos. Con solo controlar las variables individuales se elimina el impacto del contexto en las diferencias en rendimiento lector y escritor. Este dato es relevante, ya que, si bien es cierto que incidir en las variables de contexto resulta prácticamente imposible, sí existen prácticas educativas basadas en la evidencia que inciden de manera efectiva en estas habilidades individuales (vocabulario, morfosintaxis, memoria de trabajo, atención y otros). Esta

lectura de los resultados nos recuerda que la escuela puede, de forma eficaz, desempeñar un papel determinante a la hora de compensar las diferencias en el rendimiento causadas por diferencias sociales entre la población de alumnos. Dado que los resultados obtenidos en la convocatoria PIRLS no parecen explicarse por las características de los entornos escolares, examinar las prácticas docentes podría ser de interés para comprender mejor el origen de las dificultades observadas.

El estándar de la lengua catalana en el contexto (inter)nacional. El papel del currículo

Los estándares del PIRLS 2021 se alinean con los de otra prueba internacional, la del programa PISA, que ya en la edición de 2018 abordaba la necesidad de que la competencia lectora en el siglo XXI incluyera la capacidad de movilizar, durante la lectura, procesos de interpretación o toma de perspectiva, e integrar informaciones diferentes. Este giro hacia los procesos integrativos es relevante en el contexto actual, en el que un número importante de textos provienen de entornos digitales, donde la lectura ya no es un proceso lineal, sino que el lector puede tener que atender a distintos textos de forma simultánea. En el PIRLS 2021, el requisito de integrar informaciones aparece de forma no especificada en el nivel medio de comprensión (recordemos que este es el nivel con el que se corresponde la puntuación global obtenida por la muestra catalana) y va ganando presencia y especificación en los niveles alto y avanzado.

El alumnado que participó en la edición 2021 del PIRLS cursó los ciclos inicial y medio de primaria bajo las directrices del currículo LOMCE. El currículo de lengua catalana del *Departament d'Educació i Formació Professional* de la Generalitat de Cataluña no recogía de forma explícita el trabajo de la capacidad de integrar informaciones en la regulación de la competencia lectora en el alumnado del ciclo medio de educación primaria (Recuadro 1).

Recuadro 1

Dimensión comprensión lectora

La comprensión lectora es la capacidad de una persona para entender, valorar y utilizar textos escritos, con el fin de alcanzar objetivos personales, desarrollar el propio conocimiento y potenciarlo, así como también para poder participar en la sociedad.

Para comprender, el lector necesita reconocer las letras, palabras y frases, pero también interpretar el mensaje que lleva el texto. Por ello, un lector competente adecua la forma de leer utilizando estrategias lectoras en función del tipo de texto, de los diferentes formatos y soportes, y del propósito de la lectura que le ha motivado a leerlo. Diversos procesos intervienen en todos estos aspectos: localizar y obtener información del texto, saber integrarla e interpretarla, reflexionar sobre ella y valorarla.

La lectura aparece profundamente relacionada con la capacidad de aprender y pensar. Formar a aprendices autónomos capaces de aprender a lo largo de la vida implica preparar a lectores que disfruten con la lectura y que puedan utilizarla para aprender. La actitud hacia la lectura es la disposición para leer de forma placentera —que lleva a la práctica libre y voluntaria—, para llenar la curiosidad y el deseo de saber, así como para obtener satisfacción personal.

Esta dimensión está integrada por cuatro competencias:

- **Competencia 4.** Leer con fluidez para comprender textos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y escolares en distintos soportes y formatos.
- **Competencia 5.** Aplicar estrategias de comprensión para obtener información, interpretar y valorar el contenido de acuerdo con la tipología y complejidad del texto y el propósito de la lectura.
- **Competencia 6.** Utilizar, con el fin de comprender un texto, la estructura y el formato de cada género textual y el componente semántico de las palabras que forman las estructuras morfosintácticas más habituales.
- **Competencia 7.** Aplicar estrategias de búsqueda y gestión de la información para adquirir conocimiento propio.

Fuente: competencias asociadas a la comprensión lectora en el currículo de lengua catalana en la educación primaria (Decreto 119/2015) en el marco de la LOMCE.

Esta circunstancia legitima reinterpretar los resultados globales obtenidos por la muestra catalana que, si bien decepcionan en términos de comparación internacional, constituyen sin embargo un buen resultado en relación con el marco curricular que orientaba la práctica docente en las escuelas catalanas en el momento de la prueba. ¿Tiene sentido aceptar que los currículos tienen un impacto directo en los resultados del alumnado? A continuación, examinaremos los resultados obtenidos por otras dos muestras: una de ámbito español (alumnado asturiano) y otra de ámbito internacional (alumnado de Estados Unidos), en relación con la especificación de la comprensión lectora en sus respectivos estándares.

La muestra asturiana obtuvo la puntuación global más alta (550) en comparación con las ocho comunidades autónomas españolas representadas en el PIRLS 2021. Este resultado sitúa a la muestra asturiana por encima de la muestra del conjunto de la UE (528) y de la OCDE (533).

En este caso, el currículo de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias sí mencionaba de forma explícita la integración de informaciones como una de las habilidades lectoras básicas para los alumnos de cuarto de primaria (Figura 7).

FIGURA 7**Currículum de lengua española de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias****CONTENIDOS****Bloque 2. Comunicación escrita: leer****3.º educación primaria**

- > Lectura en voz alta de distintos tipos de textos apropiados a la edad, con entonación adecuada, cuidando la vocalización, el tono de voz y la velocidad.
- > Interés por los textos escritos como fuente de diversión, información y aprendizaje; como medio de comunicación de experiencias y enriquecimiento lingüístico y personal.
- > Desarrollo del hábito lector. Lectura regular de textos literarios infantiles adecuados a la edad y los intereses, con especial atención a los textos propios de la tradición asturiana: leyendas, cuentos, mitología, poesía, teatro, etc.
- > Aplicación de estrategias para la comprensión de textos: identificación del título, análisis de las ilustraciones, releer, formular preguntas y uso del diccionario.
- > Comprensión de la información relevante en textos propios de situaciones cotidianas y en los producidos con finalidad didáctica, en soporte digital o papel.
- > Comprensión de la información general en los medios de comunicación social (páginas web infantiles, noticias...).
- > Iniciación a la utilización dirigida de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la prensa y las bibliotecas para obtener información y modelos.

4.º educación primaria

- > Lectura en voz alta de distintos tipos de textos apropiados a la edad, con fluidez y entonación adecuadas, cuidando la vocalización, el tono de voz y la velocidad.
- > Interés por los textos escritos como fuente de diversión, información y aprendizaje; como medio de comunicación de experiencias y enriquecimiento lingüístico y personal.
- > Desarrollo del hábito lector. Lectura regular de textos literarios infantiles adecuados a la edad y los intereses, con especial atención a los textos propios de la tradición asturiana: leyendas, cuentos, mitología, poesía, teatro, etc.
- > Aplicación de estrategias para la comprensión de textos: identificar el título, analizar las ilustraciones, releer, reconocer las palabras clave, formular preguntas y utilizar el diccionario.
- > Comprensión de la información relevante en textos propios de situaciones cotidianas y en los producidos con finalidad didáctica, en soporte digital o papel.
- > Comprensión de la información general en los medios de comunicación social (páginas web infantiles, noticias...).
- > Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (identificación, clasificación, comparación).
- > Iniciación a la utilización dirigida de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la prensa y las bibliotecas para obtener información y modelos.

En cuanto a la muestra de Estados Unidos, esta también obtuvo un buen resultado (548), similar al de la muestra asturiana. El nivel de especificidad del currículo de lectura de Estados Unidos supera con mucho cualquiera de los currículos de las autonomías españolas (estándares de lectura de textos informativos en cuarto de primaria, ver Figura 8).

FIGURA 8

Estándares de la NAEP para la lectura de textos informativos en cuarto de primaria

Alumnos de 4.º de primaria

- | | |
|----|--|
| 1 | Hace referencia a detalles y ejemplos de un texto cuando explica lo que dice el texto explícitamente y cuando saca inferencias. |
| 2 | Determina la idea principal de un texto y explica cómo se sustenta en detalles clave; resume el texto. |
| 3 | Explica acontecimientos, procedimientos, ideas o conceptos de un texto histórico, científico o técnico, incluyendo qué pasa y por qué, a partir de información concreta del texto. |
| 4 | Determina el significado de palabras o frases generales, académicas y específicas de un campo que se hallen incluidas en un texto pertinente para temas o materias de 4.º. |
| 5 | Describe la estructura global (p. ej., cronología, comparación, causa/efecto, problema /solución) de acontecimientos, ideas, conceptos o información de un texto o del fragmento de un texto. |
| 6 | Compara y contrasta de manera directa e indirecta el mismo acontecimiento o tema; describe las diferencias de perspectiva y la información facilitada. |
| 7 | Interpreta información presentada de manera visual, oral o cuantitativa (p. ej., en gráficos, diagramas, líneas temporales o elementos interactivos de páginas web) y explica cómo la información contribuye a la comprensión del texto en el que aparece. |
| 8 | Explica cómo un autor hace servir razonamientos y pruebas para respaldar determinados argumentos de un texto. |
| 9 | Integra información de dos textos sobre el mismo tema para escribir o hablar sobre este con suficiente conocimiento. |
| 10 | Hacia final de curso, lee y entiende textos informativos, entre los que se incluyen estudios históricos y sociales, científicos y técnicos, con un grado de complejidad adecuado para 4.º y 5.º y hace uso de algún material de apoyo, de ser necesario, en casos de mayor dificultad. |

Sin embargo, en Estados Unidos, a pesar de la posición holgada obtenida en el contexto internacional, permanece la preocupación por los resultados internos. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos de cuarto de primaria evaluados en el National Assessment of Educational Progress, un marco preciso y exigente, perfectamente alineado con la evidencia científica, muestran que solo un 24% del alumnado lee de forma competente y solo un 9% tienen un nivel avanzado (NAEP-Reading comprehension 2022). Estos resultados se alinean con los obtenidos en estudios diversos en los que el porcentaje de alumnos que no alcanzan el nivel de lectura esperado en cuarto de primaria ronda el 66% (y sube hasta el 79% en poblaciones vulnerables).

Parece pertinente, por tanto, abrir una reflexión sobre qué características deben tener el currículo y las evaluaciones nacionales para poder informar a la práctica docente dentro de las aulas. En Cataluña, a pesar de la reformulación del currículo en 2022, el nivel de concreción y de alineamiento con el conocimiento científico continúa distante del de otros sistemas educativos (ver comentario en la sección **Notas**) (Figura 9).

FIGURA 9

Competencias asociadas a la comprensión lectora en el currículo de lengua catalana en la educación primaria (Decreto 175/2022)

Comprensión lectora

- Lectura en voz alta, con entonación y ritmo adecuados a nivel cognitivo, y con preparación previa.
- Uso de elementos gráficos, textuales y paratextuales progresivamente complejos que favorezcan la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora, en textos de la vida cotidiana, medios de comunicación, escolares, de hechos y acontecimientos de interés general.
- Aplicación de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura (planificación, anticipación, inferencias...), en textos diversos de forma progresivamente autónoma.
- Aplicación de estrategias para detectar usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico, de forma progresivamente autónoma, en todos los contextos.

Fuente: Currículo. Decreto 175/2022, del 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de educación básica.

¿En qué procesos/aspectos de la comprensión lectora tiene dificultades (y en cuáles no) el alumnado catalán?

La puntuación global de 507 puntos obtenida por la muestra catalana es una puntuación media estimada que puede ser el resultado de patrones de rendimiento muy diversos entre sí. Determinar de forma precisa el rendimiento lector es primordial para determinar en qué aspectos es necesario reorientar la enseñanza de la lectura en las aulas a partir de ahora. Recordemos que los participantes tuvieron que completar dieciocho cuadernillos, nueve de comprensión narrativa y nueve de comprensión informativa; también que cada bloque incluía tres niveles de dificultad: baja, media y alta; así como el hecho de que las preguntas podían requerir escoger una solución entre cuatro opciones o redactar una respuesta. La IEA-PIRLS ofrece acceso libre a parte de los datos recogidos. Esto nos ha permitido reanalizar los datos de la muestra catalana con el fin de obtener una descripción más detallada del rendimiento de esta muestra. En concreto, hemos examinado el rendimiento del alumnado en cada uno de los dos géneros (narrativo e informativo).

- Por nivel de dificultad (medio, alto).
- Según el tipo de pregunta (respuesta múltiple o escrita).

El objetivo es comprobar si el rendimiento lector de los alumnos de cuarto de primaria:

1. Varía en función del género textual y del nivel de dificultad (medio o alto).
2. Varía en función del tipo de comprensión lectora requerida (literal, inferencial, integrativa o evaluadora).
3. Varía en función de si, para responder, es necesario escoger una respuesta ya redactada o si es necesario redactar la respuesta.

Para responder a las preguntas planteadas, presentaremos una serie de gráficos en los que se muestra el rendimiento lector de los alumnos (en porcentaje de alumnos que respondió correctamente) según las variables de interés.

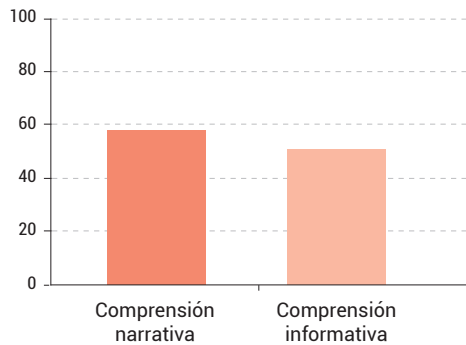
El Gráfico 3 corresponde a la primera pregunta. Observamos que, globalmente, el género textual no tiene mucho impacto en el número de alumnos que resuelve correctamente la labor de comprensión lectora (Gráfico 3a). En cambio, el nivel de dificultad del texto tiene un impacto más visible. Los textos de dificultad media obtuvieron más respuestas correctas que los textos de alta dificultad. En textos de mediana dificultad, los escritos narrativos resultaron más accesibles que los informativos. En cambio, en textos de alta dificultad, los alumnos tuvieron bastante dificultad tanto con los textos narrativos como con los informativos (Gráfico 3b).

GRÁFICO 3

Rendimiento lector en el PIRLS según el género textual y el nivel de dificultad

3a

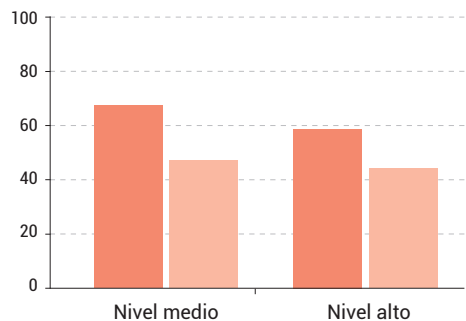
Alumnos que responden correctamente según el género textual (%)



3b

Alumnos que responden correctamente según el género textual y el nivel de dificultad (%)

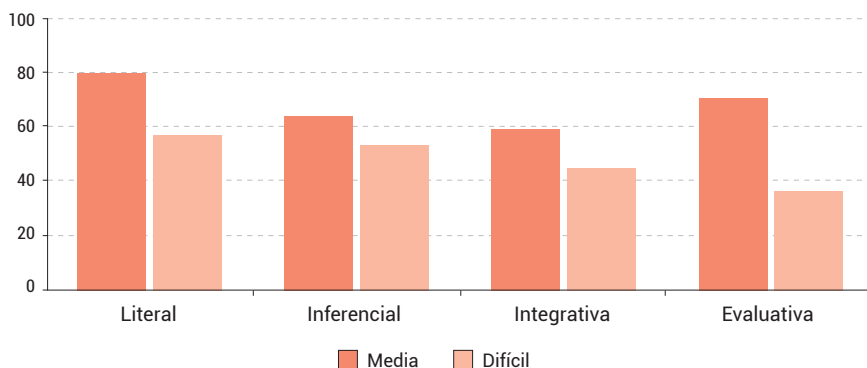
■ Comprensión narrativa
■ Comprensión informativa



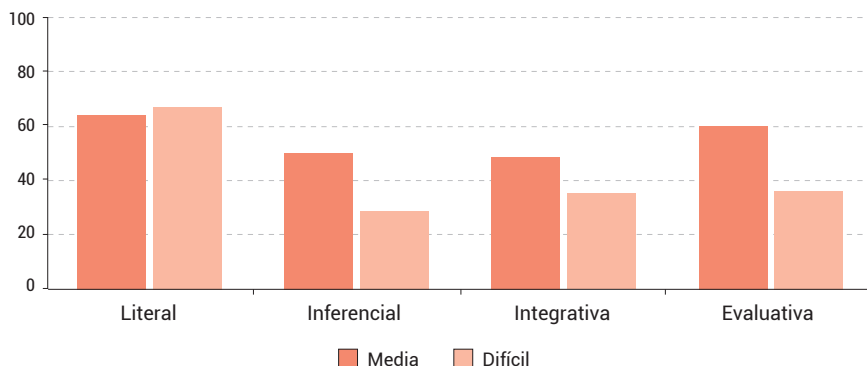
Los gráficos 4 y 5 responden a la pregunta 2. Cuando, además del género textual y la dificultad de la tarea, examinamos el efecto del tipo de comprensión lectora requerida, aparecen las siguientes diferencias. En los textos narrativos, la comprensión literal supera a la inferencial, la integrativa, y en los textos de dificultad alta, la evaluativa. Si bien en los textos narrativos de dificultad media el porcentaje de alumnos que responden correctamente se sitúa alrededor o por encima del 60%, independientemente del tipo de comprensión requerida, en los textos narrativos de dificultad alta esta se sitúa alrededor o por debajo del 50%. En los textos informativos, el nivel de dificultad no genera diferencias en el rendimiento de la comprensión literal y evaluativa, siendo el rendimiento más elevado en comprensión literal que en comprensión evaluativa. El rendimiento en comprensión inferencial e integrativa sí varía en función del nivel de dificultad del texto: en los textos de dificultad media, los alumnos rindieron mejor en comprensión integrativa que en comprensión inferencial, justo al contrario que en los textos de dificultad alta. Salvo las preguntas de comprensión literal, el rendimiento de los alumnos está por debajo del 50% en todos los tipos de comprensión independientemente del nivel de dificultad del texto.

GRÁFICO 4

**Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente.
Textos narrativos según el nivel de dificultad y proceso lector**



Fuente: IEA - PIRLS data. Análisis hecho por la autora.

GRÁFICO 5**Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente.
Textos informativos según el nivel de dificultad y proceso lector**

Fuente: IEA - PIRLS data. Análisis hecho por la autora.

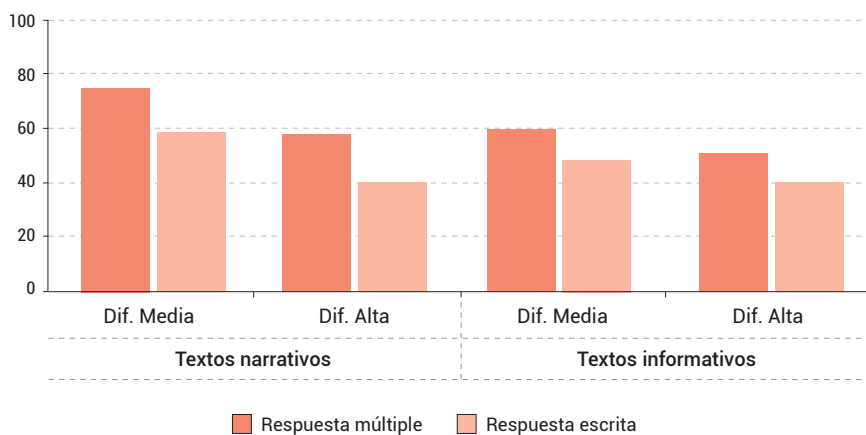
Por tanto, los gráficos 4 y 5 permiten ver que, en la muestra analizada, la única habilidad lectora consolidada de manera general (en un 80% del alumnado) es la comprensión literal de los textos narrativos de dificultad media. En el otro extremo, el rendimiento de los alumnos fue particularmente bajo en comprensión inferencial e integrativa de los textos informativos —es importante tener en cuenta las implicaciones de este resultado en términos de poder leer para aprender. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre si las prácticas docentes abordan adecuadamente este estándar de comprensión lectora o si, por el contrario, se centran de forma excesiva en la comprensión literal de los textos y desatienden el trabajo de una comprensión más profunda y conectada con el resto de los saberes de los alumnos.

Finalmente, el Gráfico 6 nos permite responder a la pregunta 3, mostrando el rendimiento lector en función de si el tipo de respuesta requerida era la selección de una entre cuatro respuestas posibles o bien la producción escrita de una respuesta propia (este tipo de respuesta implica no solo comprender el texto y la pregunta formulada, sino también la capacidad de elaborar un texto que se corresponda efectivamente con el contenido).

Por ambos géneros textuales y por ambos niveles de dificultad, los alumnos rindieron mejor en las tareas de respuestas múltiples que en las tareas de respuesta escrita. Cabe destacar que solo en los textos narrativos de dificultad media, el porcentaje de alumnos capaces de producir una respuesta escrita satisfactoria supera el 60%. En el otro extremo, preocupa que en todos los textos informativos y en los textos narrativos de alta dificultad, el porcentaje de alumnos capaz de producir una respuesta escrita correcta está alrededor o por debajo del 40%; esto sugiere que falta el trabajo simultáneo de la lectura y la escritura, con el que la lectura informe a las producciones textuales de los niños y la escritura sirva para apropiarse verdaderamente de la información que transmiten los textos.

GRÁFICO 6

Porcentaje de alumnos catalanes que responden correctamente según el género textual, el nivel de dificultad y el tipo de respuesta



Fuente: IEA —PIRLS data. Análisis hecho por la autora.

Analizar los datos prestando atención al género de los textos, la dificultad de las tareas, el tipo de comprensión y el tipo de respuesta nos permite realizar un diagnóstico más preciso del nivel de comprensión lectora de los alumnos catalanes.

- En primer lugar, vemos que, cuando leen un texto narrativo y responden a preguntas de comprensión literal seleccionando una respuesta entre múltiples opciones, cerca de un 80% de los alumnos responden correctamente. Cuando la misma tarea evalúa la comprensión de un texto informativo, el porcentaje de alumnos que responde correctamente desciende hasta el 60%.
- En segundo lugar, vemos que un porcentaje elevado de alumnos (alrededor o por encima del 50%) tienen dificultad para responder a preguntas que requieren movilizar procesos de comprensión inferencial, integrativa y evaluativa. Estos obstáculos aumentan si el texto es de dificultad alta cuando se trata de textos narrativos, y son bastante independientes de la dificultad del escrito en los textos informativos.
- En tercer lugar, el porcentaje de alumnos que responde correctamente escogiendo una respuesta entre múltiples opciones supera el porcentaje de alumnos que puede responder a una pregunta formulando por escrito una respuesta con sus propias palabras.

Así pues, estos resultados permiten concluir, por ejemplo, que es necesario revisar el estado real del debate sobre que las habilidades lectoras (y escritoras) deben trabajarse de forma transversal desde todas las áreas curriculares para asegurar que los alumnos acceden a un repertorio diverso de textos y adquieren estrategias de comprensión lectora para todos estos escritos. También es necesario revisar las prácticas de lectura guiada para confirmar que incluyen preguntas que conectan el contenido del texto con los conocimientos que ya tienen los alumnos —de lo contrario, la lectura no promueve la adquisición de nuevo conocimiento—, y que los alumnos de cuarto de primaria escriban textos propios para reflexionar sobre los textos que leen. Es imperativo que los docentes tengan acceso a este tipo de información en un formato que les ayude a revisar su práctica diaria.

La evaluación nacional. Las competencias básicas

El análisis de las pruebas de competencias básicas-comprensión lectora con las que se ha evaluado al alumnado de sexto del curso 2022-2023 (promoción correspondiente a los alumnos que participaron en la edición PIRLS 2021), muestra diferencias importantes entre ambas pruebas.

- En primer lugar, mientras que las pruebas PIRLS evalúan la comprensión de textos narrativos y expositivos, la prueba de competencias básicas evalúa únicamente la comprensión de dos textos expositivos.
- En segundo lugar, mientras que las pruebas PIRLS incluyen textos de distinto grado de dificultad, la prueba de competencias básicas incluye dos textos distintos en cuanto a género (uno de opinión y uno informativo), pero no en grado de complejidad.
- En tercer lugar, mientras que las pruebas PIRLS incluyen en proporción similar preguntas de respuesta múltiple y preguntas de respuesta escrita, la prueba de competencias básicas utiliza esencialmente preguntas de respuesta múltiple y solo en dos casos requiere una respuesta escrita.
- Por último, mientras que las pruebas PIRLS evalúan diferentes tipos de proceso de comprensión, la prueba de competencias básicas pone el énfasis de la evaluación en la capacidad de comprender el sentido léxico de las palabras y expresiones, así como del sentido literal del texto (ver comentario en la sección **Notas**) (ver la Tabla 1).

TABLA 1

Distribución de preguntas en las pruebas PIRLS (2021) y de competencias básicas (2022) según el nivel de dificultad de los textos y el tipo de comprensión requerido

	PIRLS (INF.)				COMP. BÁSICAS	
	Dificultad media		Dificultad alta			
	Resp. múltiple	Resp. escrita	Resp. múltiple	Resp. escrita	Resp. múltiple	Resp. escrita
Conocimiento léxico	0	0	0	0	8	1
Conocimiento gramatical	0	0	0	0	2	
Conocimiento puntuación	0	0	0	0	1	
Comprensión literal	3	9	3	4	12	
Inferencias directas	7	2	7	2	2	1
Integraciones	2	4	1	8	1	
Evaluación	2	0	2	2	2	
Total				60		30

Fuente: IEA – PIRLS data. Resultados Competencias Básicas 2022 – 6.º primaria. *Departament d'Educació i Formació Professional*. Análisis realizados por la autora.

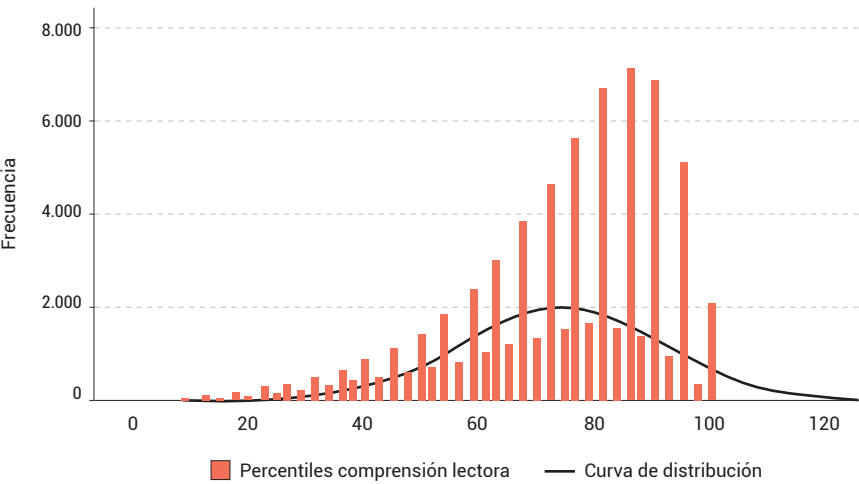
La Tabla 1 pone en cuestión el sentido de realizar una comparación directa entre los resultados obtenidos en las pruebas PIRLS y los obtenidos (dos años más tarde) en la prueba de competencias básicas, dado que ambas parametrizan la comprensión lectora de forma sustancialmente diferente. El tipo de preguntas que se utilizan en las pruebas PIRLS está más alineado con las premisas de la ciencia de la comprensión lectora (ver el capítulo «¿Qué sabemos sobre el desarrollo de la lectura en edad escolar?»). En las pruebas de competencias básicas, sin embargo, el número de preguntas orientadas a evaluar la capacidad para inferir el significado de palabras y expresiones a partir del contexto resulta excesivo. Si bien esta aptitud es necesaria para acceder a la comprensión de los textos, comprender el significado de las palabras no equivale ni a comprender el sentido literal del texto ni, mucho menos, a realizar inferencias e interpretaciones a partir del contenido del texto. Así pues, podríamos decir que mientras un buen resultado en las pruebas PIRLS permitiría esperar un buen resultado en las pruebas de competencias básicas (si hay

comprensi3n del texto, se puede pensar que habrá buena comprensi3n léxica y literal), un buen resultado en las pruebas de competencias básicas no permite necesariamente anticipar un buen resultado en una prueba de las características de la prueba PIRLS.

Asimismo, se han analizado los resultados obtenidos por los alumnos de sexto de primaria en la prueba de competencias básicas del curso 2021-2022 (Gráfico 7).

GRÁFICO 7

Distribuci3n de los resultados obtenidos por el alumnado de sexto de primaria en la prueba de lectura dentro de las competencias básicas del año 2022



Percentiles comprensi3n lectora	
Casos válidos	69 839
Casos perdidos	2.079
Media	74,69
Mediana	77,30
Moda	86,4

Percentiles	
20	61 400
40	72 700
60	81 800
80	90 900
100	100 000

Fuente: Resultados Competencias Básicas 2022 – 4. primaria. Departament d'Educaci3 i Formaci3 Professional.

Los resultados muestran que la puntuación media es de 74,69 puntos; que la mediana, con 77,3 puntos, se le acerca; y que solo un 20% de los alumnos obtienen puntuaciones inferiores a 61,4 puntos. Si leemos los resultados de forma aislada, la valoración puede ser moderadamente optimista. Ahora bien, teniendo en cuenta que la mayoría de las preguntas requieren un nivel de comprensión literal y/o de inferencia directa, es decir, que no piden movilizar procesos de comprensión complejos (como la interpretación, integración y la evaluación), este resultado es modesto y confirmaría que esta promoción de alumnos de sexto de primaria rinde a un nivel equiparable al de la promoción de los alumnos 2021. A la espera de que los resultados estén disponibles, el análisis de los resultados de la prueba de competencias básicas del curso 2022-2023, correspondientes a los alumnos que realizaron las pruebas PIRLS 2021, permitirá valorar de forma más precisa si ha habido alguna evolución.

¿Qué es lo que no nos dice el informe sobre el impacto de las variables de contexto?

Para terminar esta sección, nos detendremos un momento en dos aspectos que sabemos que tienen una incidencia importante en el aprendizaje lector y que en el informe PIRLS aparecen tangencialmente. El primero son las prácticas educativas que el docente despliega en el aula para enseñar a leer. El segundo es la composición cada vez más multilingüe y multicultural de las aulas escolares. Es evidente que es necesario adaptar las prácticas educativas a las características del alumnado, y viceversa.

Actualmente, disponemos de un número importante de estudios que indican qué prácticas son efectivas (según pruebas científicas) para enseñar a leer (y escribir). Desgraciadamente, este conocimiento no llega a las aulas, o no llega lo suficiente. La prueba PIRLS incluía un extenso cuestionario sobre prácticas educativas de enseñanza de la lectura que recogía información de aspectos diversos como el tiempo dedicado a la enseñanza explícita, los aspectos que se enseñan explícitamente (vocabulario,

organización u otros), el repertorio de materiales utilizados para promover la lectura, y los tipos de agrupamientos según el componente de la lectura que se quiere trabajar. Ni en el informe ni en los datos de acceso público aparece esta información ni, por tanto, su impacto en los resultados obtenidos. En cambio, sí que disponemos de algunos estudios que reportan que, en las aulas de infantil y primaria, el número de docentes que utilizan prácticas basadas en la evidencia científica para enseñar la lectoescritura es alarmantemente bajo. Sería recomendable poder caracterizar las prácticas educativas de un número lo más grande posible de aulas. Para ser efectiva, esta caracterización requiere observación directa —las diferencias entre la autopercepción y la práctica observada no son infrecuentes. Recoger este tipo de datos no debe responder, en ningún caso, a una voluntad fiscalizadora de la actividad profesional. Por el contrario, debe basarse en un clima de confianza mutua y en el entendimiento de que solo los datos objetivos permiten identificar las fortalezas y carencias del sistema y definir e implementar propuestas de mejora. Es necesario realizar un esfuerzo por facilitar el acceso docente al conocimiento científico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y acompañar de manera efectiva la implementación de prácticas educativas basadas en la evidencia.

Es desde este cambio de paradigma, en el que la evidencia científica y no las creencias personales o docentes determinan las prácticas docentes desplegadas en el aula, que se debe atender a toda la diversidad, incluyendo, lógicamente, la lingüística y cultural. Desde la Unión Europea y desde la OCDE se han hecho esfuerzos por elaborar marcos comunes que regulen las especificidades de los entornos multilingües, pero, desgraciadamente, aplicar los conocimientos o sugerencias teóricos a la realidad diaria no es sencillo. La investigación ofrece, sin embargo, propuestas más específicas que merece la pena explorar. En contextos multilingües, enseñar a descodificar, utilizar estrategias de comprensión, etc., es insuficiente. En estos contextos es necesario, además, evitar enfoques docentes basados en la intercomprensión total. Las dinámicas de discusión de ideas y textos en el aula permiten mejorar las capacidades y también la

lectura y escritura de los alumnos en contextos de diversidad. Son efectivos los planteamientos transversales que proponen establecer objetivos, prácticas y criterios compartidos desde las diferentes áreas y lenguas curriculares, utilizando estrategias para ayudar a los alumnos a utilizar sus conocimientos y habilidades en la lengua materna y avanzar así en el conocimiento y uso de las lenguas escolares. Desgraciadamente, los estudios muestran que las dinámicas de discusión son más prevalentes cuanto mayor es el rendimiento del alumnado (Applebee *et al.*, 2003). Es necesario, por tanto, acompañar a los docentes (a todos, pero quizás especialmente a los que trabajan en entornos complejos) en la transición de planteamientos basados en el trabajo de los contenidos a la capacitación docente para tomar, en tiempo real y en situaciones de interacción aparentemente caóticas, decisiones pedagógicas efectivas para atender las argumentaciones de los alumnos, ofreciendo el apoyo adecuado. Afortunadamente, sabemos cómo deben ser los programas de formación continua (desarrollo profesional) para ser efectivos y generar los cambios deseados en la práctica docente.

En las aulas catalanas existe un número considerable de docentes que no hablan el catalán fuera de la escuela y es posible pensar que, con el tiempo, crecerá la cantidad de docentes que tendrán lenguas maternas diversas. Sin menoscabo de la riqueza y el beneficio que esto puede suponer hacia la cuestión tratada en el párrafo anterior, no obstante, hay que empezar un diálogo sobre cuáles deben ser las características del lenguaje que los docentes despliegan en el aula. Si la escuela debe ser el agente que compense una posible pobreza expresiva en el entorno, si la escuela debe preparar al individuo para acceder al lenguaje académico propio de las etapas educativas postobligatorias, es necesario plantear qué mecanismos de apoyo lingüístico podrían ser efectivos para garantizar que el docente domine este lenguaje y tenga los recursos necesarios para modelar su uso para sus alumnos.

Prospectiva internacional: ¿qué hacen o han hecho los países de nuestro entorno? ¿Qué estrategias o programas han resultado más efectivos?

En los apartados anteriores nos hemos referido a diversos hechos que dan muestra del consenso rotundo sobre la necesidad de que los alumnos finalicen la educación obligatoria con una competencia lectora (y escritora) que les permita participar en la sociedad civil y en el mercado laboral. Por eso, identificar prácticas efectivas y velar por que estas prácticas lleguen sobre todo a los colectivos más vulnerables es un esfuerzo generalizado en prácticamente todas las sociedades. Abordar esta cuestión en toda su complejidad está fuera del alcance de este documento, pero, en este apartado, recogeremos algunas acciones puestas en marcha en ámbitos diversos para mejorar los resultados en lectura que, por su diversidad, creemos que representan bien esta complejidad.

Acciones acometidas desde los departamentos de educación

- **Revisión del currículo.** Cada vez más departamentos de educación (como los de Estados Unidos e Inglaterra, Reino Unido desde hace tiempo, Alemania y Portugal, entre otros muchos más) han desarrollado estándares educativos que acompañan a la documentación curricular, más prescriptiva, pero menos específica. Los estándares, que suelen estar definidos por expertos en cada materia, concretan con detalle y precisión las habilidades y niveles de rendimiento que los alumnos deben alcanzar en las competencias implicadas en cada materia y en cada nivel educativo. Aunque los estándares no son prescriptivos y, por tanto, no apremian la libertad o autonomía docente de los maestros, sí ayudan a uniformar las expectativas de logro de los alumnos.

- **Evaluación de los resultados.** En buena parte de los casos, la consecución o no de estos estándares se evalúa mediante pruebas de alcance nacional a las que se someten todos los alumnos en momentos de la escolaridad considerados clave para el desarrollo de la competencia en juego. Por ejemplo, en Inglaterra (Reino Unido), donde la opacidad del sistema de escritura de la lengua inglesa singulariza de manera importante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, los alumnos pasan un cribado en competencia fonémica a finales de primer curso; una prueba en lectura, gramática, puntuación y escritura de palabras a finales de segundo; y una prueba de lectura y escritura a finales de sexto. Si bien el apoyo a este tipo de pruebas es controvertido y tiene detractores que piensan que condiciona y apremia la enseñanza, también tiene defensores; por ejemplo, los resultados de lectura en Portugal han experimentado un crecimiento notable después de haber implementado este tipo de evaluaciones hace un par de décadas. En cualquier caso, cuando se evalúa la comprensión es importante tener en cuenta la evidencia que señala que la efectividad de algunas prácticas docentes de enseñanza de la lectura comprensiva en contextos escolares puede verse comprometida o limitada cuando se utilizan exámenes de respuesta múltiple con alumnos a partir de tercero de primaria (Okkinga *et al.*). En este punto es importante volver a las consideraciones en torno a las pruebas de competencias básicas presentadas en el apartado de resultados de este informe. Para que sean informativas y puedan transformar la práctica educativa, es necesaria una cultura de la evaluación en la que las pruebas no se limitan a la descripción puntual del rendimiento académico. La evaluación del alumnado debe formar parte de un circuito en el que también se examina el currículo y la docencia. Así, el diseño de las pruebas debe garantizar que orientan la práctica docente en las aulas. Estas pruebas deben estar alineadas con el conocimiento científico para poder echar luz sobre qué aspectos clave de esta competencia alcanzan los alumnos de cada nivel escolar y cuáles no. De este modo, los

resultados informarán no solo sobre el nivel de consecución sino de cuáles son los aspectos específicos en los que es necesario incidir desde la práctica docente.

- Junto a la obtención de datos objetivos sobre el rendimiento de los alumnos, **la evaluación de los centros educativos** es otro parámetro que algunos gobiernos o ministerios de educación han decidido implementar. Esta medida, en ocasiones controvertida, recoge, mediante un proceso estandarizado de inspección, evidencia sobre una serie de aspectos predeterminados que van desde las instalaciones y equipamientos, hasta la calidad docente de los maestros, pasando por las actitudes de los alumnos del centro. También es una práctica compartida en varios sistemas educativos. Estas valoraciones pueden ser de carácter público o no. En cualquier caso, no tienen, en principio, carácter punitivo, sino que forman parte de un proceso destinado a que los centros puedan corregir su actuación en aquellos parámetros en los que su rendimiento ha sido identificado como por debajo del estándar.

Acciones acometidas por los gobiernos, solos o en colaboración con otras instituciones

Financiación de proyectos de investigación

La mayoría de los gobiernos destinan sus presupuestos a financiar proyectos de investigación (I+D) que realizan instituciones externas (universidades y/o fundaciones en la mayoría de los casos). Disponer de un presupuesto propio permite a los gobiernos establecer las líneas de investigación que quieren financiar en función de las dificultades detectadas de forma interna y/o sus propias prioridades. En el caso del gobierno catalán, es necesario hacer notar la necesidad de apoyar una investigación que confirme los resultados obtenidos en los sistemas educativos en otras lenguas. Además, es necesario recalcar la carencia de instrumentos estandarizados que permitirían describir la evolución de las habilidades lingüísticas en lengua catalana.

Implementación de medidas para promover la lectura en la primera infancia

Aparte del hecho de que leer a los niños desde que son pequeños promueve los vínculos emocionales y el interés por los libros, es primordial tener presente que la lectura adulto-niño desde las primeras semanas de vida es uno de los mecanismos para promover el desarrollo lingüístico de los niños. La interacción adulto-niño en torno a los libros permite poner la atención en aspectos que no se dan en el resto de las situaciones de interacción cotidiana. Esto tiene implicaciones en el repertorio lingüístico que se moviliza.

En este sentido, es interesante ver cómo el desarrollo cognitivo —pero cada vez más también el lingüístico— de los niños en la etapa 0-3 se va considerando cada vez más una cuestión de salud pública. Es decir, generar ocasiones de riqueza lingüística deja de ser visto como el privilegio de las clases educadas y se considera necesario trabajar para garantizar oportunidades de desarrollo similares para todos los niños. Dentro de este espíritu destacan iniciativas como el Born to Read (que se originó en Quebec en 1990 y que fue versionada por un gran número de países desde entonces), que trabaja a partir de la coordinación con asociaciones pediátricas y redes de bibliotecas para fomentar la lectura adulto-niño en la etapa 0-3. Con el objetivo de promover la lectura compartida adulto-niño de calidad, y de acuerdo con el manifiesto de la UNESCO (IFLA, 1994), son muchos los gobiernos que promueven, directamente o a través de terceros, el apoyo para que las bibliotecas dispongan de recursos para desempeñar su rol de aglutinadoras de las unidades familiares en torno a la lectura, así como el de ofrecer actividades que modelen las actividades de lectura compartida de calidad, y fomentar el diálogo intercultural en torno a la diversidad de literacidades.

Coordinación estratégica de escuelas con museos para desarrollar el concepto de zona educativa extendiendo el espacio de aprendizaje más allá del aula y potenciar la transferencia de metodologías de enseñanza entre docentes y otros educadores y divulgadores

Desde hace dos o tres décadas, se investiga, especialmente en el mundo anglosajón (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia...), pero también en el espacio europeo (el proyecto COSMUS dentro de Horizon2020) el impacto de programas y modelos que favorecen la extensión del contexto de aprendizaje a través de la relación sistemática con otras instituciones (conservatorios, teatros...). Esta relación sistemática se articula a través de tres ejes: en primer lugar, el hecho de que tanto el repertorio de actividades que ofrecen las instituciones como el contenido de estas actividades están alineadas con el currículo y los estándares; en segundo lugar, las actividades duran varios días y los educadores de los museos y los docentes habituales de los alumnos se encargan de la instrucción de forma conjunta, el material museístico permite trabajar de forma multimodal y contextualizada, utilizando materiales reales (*authentic texts*). Hay indicios claros de que estos programas (en infantil y primaria) tienen un impacto positivo tanto en los resultados educativos como en la motivación y actitudes de los alumnos (Lacoe *et al.*, 2020). Los resultados de los estudios muestran que el impacto positivo de estas actividades es más evidente cuando las salidas de aprendizaje forman parte de la actividad académica habitual que cuando forman parte de la vida familiar de los alumnos.

Impulso a la implementación de prácticas basadas en la evidencia científica

La aceleración de los cambios sociales, que hace que la escuela tenga que capacitar a los alumnos para llevar a cabo tareas cada vez más complejas, y la creciente diversidad en las aulas (lingüística, cultural y social) ponen de manifiesto la necesidad de que los sistemas educativos abandonen los sistemas de toma de decisiones basados en la opinión o creencia personal en favor del uso de prácticas educativas basadas en la evidencia

(con resultados contrastados empíricamente) (Davies, 2004). Pese a la proliferación de estudios de calidad que certifican la efectividad de ciertas prácticas docentes para mejorar los resultados en lectura (también en otras competencias), la importación directa de estos resultados no es siempre recomendable. Por poner un ejemplo, recientemente el ministerio de educación francés acometió una reducción de la ratio de alumnos en primero y segundo de primaria provenientes de áreas de complejidad socioeducativa, la cual estaba enfocada en mejorar los niveles de lectura del alumnado de este tipo de centro. Esta decisión, que se tomó a partir de los resultados obtenidos por un equipo de investigadores, supuso un importante gasto en ampliación del profesorado. Desgraciadamente, esta decisión tuvo una efectividad mucho menor de lo esperado y, de hecho, estudios adicionales confirmaron que la medida, tal y como se había formalizado, carecía de efectos prácticos. Es decir, la investigación, incluso cuando es metodológicamente esmerada, está circunscrita a variables del entorno que hacen que difícilmente sea exportable de forma directa, como si se tratara de un libro de recetas.

Por tanto, este cambio de paradigma no es sencillo y plantea, según el European Council (2007), tres retos principales: la generación de conocimiento, la aplicación del conocimiento generado por parte de los agentes políticos (*policymakers*) y la mediación del conocimiento (*knowledge brokering*). La generación y aplicación de conocimiento afrontan el reto de crear circuitos en los que los agentes políticos y educativos no solo utilicen la investigación para la toma de decisiones y para la práctica, sino que definan qué cuestiones conviene que la investigación explore. El Reino Unido encabeza las iniciativas con organizaciones como la Education Endowment Foundation o el Evidence for Policy and Practice Information Centre (EPPI-Centre) que producen revisiones sistemáticas de la evidencia disponible y apoyan a instituciones educativas en el uso de esta evidencia en la toma de decisiones. Iniciativas similares son el Swedish Institute for National Research (que, además, está en contacto permanente con organizaciones educativas para identificar áreas donde se necesita más investigación y subvencionar proyectos de investigación);

o el Top Institute for Evidence-Based Education Research, en Dinamarca, que tiene entre sus líneas de actuación el desarrollo de intervenciones educativas y su evaluación de forma experimental, así como la creación de centros donde el profesorado tenga acceso a la investigación para transferirla a las escuelas. La diseminación del conocimiento (*knowledge brokering*) afronta el reto de diseñar estrategias de comunicación efectivas para garantizar una mediación del conocimiento sostenida. Son ejemplos de buena praxis en este sentido la What Works Clearinghouse, en Estados Unidos, y el Centre for the Use of Research and Evidence in Education (en el Reino Unido), que traduce el contenido de informes y publicaciones para hacerlos accesibles para los agentes políticos y educativos; así como el Evidence-Based Teachers Network (también en Reino Unido) que facilita el intercambio de ideas entre docentes, investigadores y agentes políticos.

Creación de redes que fomenten la transversalidad entre instituciones y sociedad

Planes nacionales de fomento de la literacidad o literacidades

Un amplio número de países —desde Afganistán (con un programa ahora desgraciadamente interrumpido) hasta Finlandia— han diseñado una estrategia nacional de fomento de las habilidades de lectura y escritura (*literacy*) durante la escolaridad. Estas estrategias se alinean con el currículo, pero van más allá. Entienden que la función prescriptora del currículo puede verse reforzada por una herramienta de soporte dinámico que ilustre su despliegue real.

En Cataluña, recientemente, se ha puesto en marcha el Pla nacional del llibre i la lectura que, sorprendentemente, se distancia de las iniciativas de fomento de la literacidad en, al menos, dos aspectos fundamentales. En primer lugar, el término *literacy* se refiere al uso de la lengua escrita, es decir, incluye de forma inseparable la capacidad de leer y escribir. En el Pla nacional per la lectura, la escritura, por el contrario, aparece como un componente subsidiario de la lectura. Es posible que la causa de ello

se encuentre en la segunda diferencia entre el plan catalán y otras iniciativas nacionales de fomento de la literacidad: mientras en estas la literatura se alterna con tantas otras funciones de la lengua escrita (prensa, divulgación, conocimiento científico, entre otras), en el Plan nacional por la lectura la función literaria tiene un peso fundamental. En este sentido, llama la atención la falta de un término realmente equivalente a la acepción inglesa de la palabra *literacy*. La UNESCO define *literacy* en estos términos:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004; 2017).

La literacidad es la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular mediante materiales impresos y escritos asociados a diferentes contextos. La literacidad implica una continuidad de aprendizaje que permite a las personas alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar plenamente en su comunidad y en la sociedad (UNESCO, 2004; 2017).

El término *literacidad*, a menudo se utiliza en el sentido menos concreto y, por tanto, en el menos funcional, el menos operativo, de prácticas letradas que, quizás, favorece un cierto desequilibrio en el peso que reciben la lectura y la escritura en estas prácticas.

Esto tiene dos implicaciones de importancia capital. La primera de ellas es directa: mientras el predominio de la literatura haga invisible el resto de géneros textuales, en las aulas la enseñanza de la comprensión lectora seguirá siendo presa del área de lengua en vez de integrarse en el resto de áreas curriculares, tal y como recomiendan los expertos

internacionales en comprensión lectora (ver, por ejemplo, el *RAND study*). La segunda implicación es indirecta y deriva de la primera: en el imaginario colectivo, priorizar en exceso la conexión entre lectura y narrativa resta peso, o puede restar, a la importancia de la lectura como herramienta de acceso crítico a la información (de todo tipo). A pesar de la deseabilidad de fomentar el gusto por la lectura en nuestra sociedad, hay que ser muy claro en el mensaje de que la lectura es una herramienta, quizás la única, de acceso crítico a la información, y que, por tanto, ser un buen lector favorece a todo el mundo, tenga o no la capacidad de disfrutar de la literatura.

Propuestas: posibles líneas de acción con margen de cambio para mejorar la competencia lectora de los alumnos

La competencia lectora es un requisito fundamental para el éxito escolar, tanto en términos de resultados académicos como en desarrollo personal y social. Es también determinante para los aspectos clave de la vida pos-tescolar: desde las perspectivas laborales, a cuestiones de bienestar y salud. Sin embargo, la competencia lectora de buena parte del alumnado está por debajo del nivel mínimo deseable —y el contexto de la reciente pandemia ha empeorado este diagnóstico de forma evidente. Solucionar este problema es complejo: exige una apuesta clara e implica a muchos agentes diferentes. En este apartado ofrecemos una serie de sugerencias que se articulan en torno a dos aspectos clave: la necesidad de *revisar la instrucción escolar* alineándola al máximo con la evidencia científica disponible, y la conveniencia de *fomentar una cultura de la lectura* que haga visible que la importancia y el prestigio de la lectura van mucho más allá de la escuela y alcanza toda la sociedad.

Revisar la instrucción escolar

Por ahora, es indiscutible que el sistema educativo desempeña un papel fundamental en la adquisición de la competencia lectora. Por tanto, cualquier aspiración a mejorar resultados en esta competencia exige revisar cómo se enseña a leer en las aulas. En este apartado, apuntaremos cuatro aspectos susceptibles de revisión.

Qué se enseña

Es necesario insistir en la importancia de enseñar a leer usando prácticas basadas en la evidencia científica que establezcan la importancia de los aspectos que vemos a continuación.

- a) Enseñar los componentes de la lectura:
 - Conciencia fonológica/fonémica, conocimiento alfabético y fluidez, que son fundamentales en infantil y en primer ciclo, pero no son suficientes.
 - Lenguaje académico: inferencia, vocabulario y comprensión desde el primer momento, incluso antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura.
- b) Utilizar un amplio repertorio de textos de todo tipo: diversidad de géneros (no solo textos literarios o narrativos), de modalidad (uso de textos digitales y textos impresos a lo largo de toda la escolaridad) y de nivel de dificultad (cada alumno debe poder acceder a textos que no sean ni demasiado sencillos ni inasequibles). Es importante remarcar la importancia de utilizar textos auténticos (*authentic texts*) en las actividades de lectura. Utilizar textos que no han sido escritos para enseñar a leer, sino para cumplir una función comunicativa real, mejora el aprendizaje. La excesiva prevalencia del «libro de texto» como compilación de materiales diversos (textos, actividades, evaluaciones...) contraviene seriamente esta recomendación.
- c) Leer y enseñar a leer desde todas las áreas. La premisa de que la comprensión lectora es cosa de todos forma parte del discurso educativo vigente —no está tan claro si forma parte de la praxis habitual. Ahora bien, la responsabilidad de enseñar a leer sigue asociándose a los maestros del área de lengua. Es necesario un cambio rotundo en este sentido.
- d) Que el docente combine, de forma habitual, la instrucción explícita y el crear modelos a seguir (la secuencia graduada de transferencia de la responsabilidad: primero lo hago yo, después lo hacemos juntos, finalmente lo haces tú solo). En ambos casos es fundamen-

tal conocer bien los componentes de la lectura: qué son, cómo se desarrollan, qué prácticas favorecen su desarrollo, cómo se evalúan, qué indica un mal resultado y cómo responder a ellos.

- e) Combinar oralidad y lectura: la conversación o discusión sobre el contenido de los textos (también sobre la forma de estos) como fuente de construcción del conocimiento (lingüístico y temático), no como proceso verificador/evaluador.
- f) Combinar escritura y lectura: las actividades de escritura y reescritura como proceso de transformación de la información en conocimiento. También como fuente de reflexión sobre las características de la lengua escrita y sus dos componentes: notacional (o en lo referente a los elementos del código) y estilístico. La evidencia científica disponible deja claro que la mayoría de los docentes debe aumentar el tiempo que dedican a las tareas de escritura en el aula.
- g) Tomar medidas específicas que tengan en cuenta la composición multilingüe de los contextos escolares: el uso del lenguaje para enseñar contenidos es insuficiente, es necesario enseñar de forma explícita el lenguaje especializado (de cada tema), así como el lenguaje para poner de acuerdo qué se hace, e incluso qué hacemos y cómo lo hacemos, para cada actividad.
- h) Es necesario alinear formación, currículo y oferta de recursos didácticos para avanzar en la implementación generalizada de estas prácticas.

Cómo se enseña

Es necesario avanzar de manera decidida hacia el uso generalizado de prácticas respaldadas por la evidencia científica. Conocer qué hacen los docentes (en diferentes niveles y distintas áreas, en relación con los aspectos enumerados en el punto anterior) cuando enseñan a leer es imprescindible para identificar qué carencias existen, y establecer, organizar y desplegar eficazmente medidas de apoyo al cambio en la enseñanza de la lectura. Los instrumentos de autoregistro pueden ser un

primer paso, pero es necesario utilizar también la observación externa. Hay instrumentos disponibles validados (en contextos distintos al nuestro) que pueden ajustarse con relativa facilidad. Por ejemplo, la convocatoria PIRLS utiliza un cuestionario válido para comparaciones internacionales.

El currículo

En un proceso de revisión de la práctica docente, el currículo puede alcanzar una utilidad que a menudo no tiene cuando se percibe únicamente como instrumento regulador externo. La incorporación de estándares (por curso y por materia) específicos (concretos) y bien alineados con las recomendaciones de la investigación puede ser una manera de convertir el currículo en un documento de trabajo que oriente la práctica diaria y ayude a reducir el exceso de heterogeneidad (cuando es superflua) en la praxis educativa, a menudo fruto de factores dispares que van desde las creencias personales hasta las propuestas didácticas de las editoriales.

La evaluación

Disponer de datos válidos y fiables sobre el rendimiento lector del alumnado debe servir para poder identificar puntos débiles y tomar decisiones informadas sobre qué cambios conviene fomentar en la instrucción. Aparte de las tareas y pruebas que los alumnos resuelven en las aulas, los datos nacionales del rendimiento lector permiten medir el impacto en esta competencia de variables contextuales (como la escuela, el entorno familiar, el entorno social...).

En Cataluña, las pruebas de competencias básicas que pasa el *Departament d'Educació i Formació Professional* podrían revisarse en dos sentidos distintos. El primero sería considerar la necesidad de obtener información sobre el grado de consolidación de los componentes de la lectura que requieren instrucción explícita en primero o segundo de

primaria, es decir, en el momento en que se hace la transición hacia el uso de la lectura como herramienta de aprendizaje (el clásico paso de «aprender a leer» a «leer para aprender» (Chall, 1983). En este momento de la escolaridad, los datos obtenidos por el maestro habitual en situaciones de aula se consideran más fiables e informativos que una prueba escrita. Para que los datos obtenidos sean comparables entre centros y relevantes para tomar decisiones sobre cómo abordar la siguiente etapa, todos los docentes deben tener claro cuáles son los componentes de la lectura comprensiva, cómo trabajarlos y cómo evaluarlos de la misma manera.

En segundo lugar, parece recomendable revisar los instrumentos de evaluación (el contenido de las pruebas). La comparación presentada en el segundo capítulo de este informe ilustra la distancia entre las pruebas utilizadas en el PIRLS y la prueba de competencias básicas, respectivamente. Mientras que la primera está bien alineada con el estado del conocimiento que tenemos en la actualidad sobre la comprensión lectora, la segunda se aleja al sobrerrepresentar:

1. Aspectos (conocimiento lingüístico, gramatical y de puntuación que no informan por sí mismos sobre el nivel de comprensión lectora.
2. Las preguntas de comprensión literal en detrimento de las de comprensión inferencial e integrativa.

Otra dimensión, quizás con menor presencia mediática —pero no por ello menos relevante— de la evaluación es la que tiene por objetivo la detección y diagnóstico de alumnos con dificultades específicas en el desarrollo de la competencia lectora (u otras habilidades verbales). Esta detección debe ser precoz —el pronóstico de efectividad de las intervenciones decae cuanto más tarde se identifican las dificultades—, y fiable —cada dificultad requiere un tipo de intervención diferente. Existe una escasez de instrumentos estandarizados que hagan posible la detección de estas dificultades con respecto a la lengua catalana. Sería erróneo pensar que las lenguas minoritarias no pueden disponer de esos

instrumentos. Ponemos solo el ejemplo de las lenguas nórdicas (el sueco o el holandés, entre otras), que disponen de instrumentos válidos y actualizados para el diagnóstico del repertorio de las habilidades verbales. Por si fuera poco, falta:

1. Formación (tanto en la inicial como en la continua) que permita a los docentes identificar rápidamente a los niños que muestren indicios de sufrir alguna dificultad en el desarrollo del habla.
2. Recursos que permitan la rápida derivación de estos niños a los especialistas para que estos puedan diagnosticar la dificultad y establecer el tipo de intervención más adecuada.

Un último apunte sobre el posible efecto perjudicial que las evaluaciones a gran escala pueden tener si se convierten en el objetivo de la práctica lectora en las aulas: hay que construir un circuito que garantice, en primer lugar, que los docentes dispongan de herramientas asequibles (el currículo puede ser una, la formación continua debe ser otra) para enseñar a leer de manera efectiva; y, en segundo lugar, que la devolución de los resultados de la evaluación del alumnado se haga de modo que la evaluación tenga un efecto (in)formativo y permita identificar qué cambios hace falta introducir en la práctica docente.

La formación de los docentes

Todo lo que hemos dicho hasta ahora no tiene sentido si los docentes no tienen acceso a ese conocimiento y no pueden ni saben movilizarlo según requiera cada situación. Esto tiene implicaciones indiscutibles tanto en la formación inicial como en la continuada. Dado que en la actualidad se está articulando un plan de revisión de la formación inicial que reciben los futuros docentes, nos limitaremos a mencionar tres aspectos que, en nuestra opinión, deben formar parte de esta revisión. En primer lugar, creemos que es fundamental un giro completo en la consideración de la importancia que tiene que los maestros de educación infantil salgan

de la carrera verdaderamente capacitados para enseñar a leer y escribir a los niños; actualmente los programas destinan no más de doce créditos a esta materia y prevalece la consideración de que el aprendizaje de la lengua escrita no es un aspecto clave de la etapa de educación infantil. En segundo lugar, consideramos que los alumnos deben terminar el grado habiendo adquirido las destrezas necesarias para acceder de forma autónoma al conocimiento científico, es decir, equipados para poder realizar una lectura crítica de artículos científicos publicados en revistas *peer-reviewed*; esta capacidad es fundamental para mantenerse actualizado en los saberes profesionales. En tercer lugar, recomendamos optimizar las estancias de prácticas en las escuelas y acompañar la transición de docente en formación a docente en activo para poder continuar identificando aspectos de mejora en la formación inicial.

En cuanto a la formación continua es importante tener presente que, si bien existen estudios científicos rigurosos que establecen de forma incontestable el impacto que la enseñanza de alta calidad tiene en el aprendizaje de los niños, el impacto de los programas de formación continua tanto en la revisión de las prácticas docentes como, sobre todo, en el rendimiento de los alumnos que se someten a estas prácticas revisadas, produce resultados menos concluyentes. Para tener impacto, los programas de formación continua no pueden limitarse a transmitir conocimiento, sino que también deben motivar al profesorado (estableciendo junto a ellos los objetivos de la formación), desarrollar técnicas de enseñanza (modelando, dando oportunidad para el ensayo y aportando *feedback*) e implementar la práctica educativa en contextos específicos (acompañando al docente mientras ajusta las técnicas aprendidas). Así, parece que la mejor formación continua sería aquella diseñada *ad hoc*, basada en la revisión de la propia práctica y orientada a cambios alineados con las recomendaciones de la evidencia científica disponible. Asegurar la calidad del contenido de los programas de formación continua como ensayar marcos de relación sistemática y monitorizada entre investigación y praxis educativa podría ser un primer paso hacia la mejora de la formación continua.

Fomentar una cultura de la lectura

A pesar del papel fundamental de la docencia escolar en el desarrollo de la capacidad de la lectura comprensiva y crítica, es necesario reconocer que, en el contexto actual, la escuela necesitará aliados si quiere tener esperanzas reales de ganar esta batalla.

El papel de los padres (o de los adultos)

Leer a los niños desde los primeros meses de vida

Numerosos estudios (algunos de primer orden) han correlacionado el nivel de desarrollo lingüístico y escolar de los niños tanto con el nivel de estudios de los padres (de la madre, fundamentalmente), como también con el número de libros en el hogar. Por tanto, leer acompañado por el adulto es un hábito valiosísimo que hay que fomentar.

Iniciativas como la de reanudar el programa *Nascuts per llegir* es una muy buena noticia, pero hay que hacer más. Es necesario potenciar la existencia de informaciones y de formaciones dirigidas a concienciar a los padres y madres de la importancia de la lectura. Los momentos sensibles, como los cursos preparto o la estancia posparto en las maternidades, pueden ser buenas ocasiones para que los padres tomen conciencia de la importancia que puede tener integrar el hábito de la lectura compartida desde el inicio en el desarrollo de sus hijos. Si bien hace falta experiencia profesional para enseñar a leer a un niño, para leerle a un niño de forma provechosa, en cambio, basta con algunas orientaciones que, hoy en día, es relativamente sencillo transferir a través de talleres dinamizados a los que se pueden acceder en bibliotecas, guarderías o, incluso, sirviéndose de herramientas digitales.

El papel de las instituciones

Las bibliotecas

El uso o las visitas a la biblioteca ha sido utilizado como indicador del estatus socioeconómico familiar en un número considerable de estudios y, por tanto, son necesarias las iniciativas estratégicas para extender el uso asiduo de este recurso entre los colectivos menos favorecidos y los que provienen de otras culturas.

Las instituciones culturales

El aprendizaje vivencial a través de la colaboración escuela-institución cultural requiere planificación estratégica y recursos. El efecto del componente motivador del aprendizaje *hands-on* y la intensa contextualización de las actividades pueden ser particularmente deseables en entornos donde la desafección de la población hacia el sistema educativo es acusada.

El Pla nacional de lectura (*i escrita*)

Sin poner en cuestión el potencial del plan, creemos que el contenido de este informe avala la conveniencia de explorar la posibilidad de revisar su configuración actual para extenderlo en dos sentidos:

- En primer lugar, actualizar la representación de la competencia lectora entendiéndola como un componente de la literacidad (*literacy*), es decir, la capacidad de acceder y usar a propósito la lengua escrita tanto para leer como para escribir. Contribuir a superar la desconexión (a menudo no premeditada) entre la lectura y la escritura tiene importantes implicaciones, especialmente en relación con el trabajo de lengua escrita realizado desde las aulas escolares.
- En segundo lugar, adoptar un posicionamiento claro que explícitamente vincule la importancia del hábito lector y la comprensión lectora a todos los géneros textuales. Una apuesta clara en esta dirección debería tener importantes repercusiones en la publicación de textos no narrativos, de calidad, en catalán, dirigidos a públicos de todas las edades y de todos los niveles de competencia lectora.

En la sociedad del conocimiento y la información, leer y escribir no son una opción, son una necesidad. Ahora bien, aprender a leer y escribir son procesos cognitivamente complejos que requieren esfuerzo. La escuela es un entorno estructurado donde, a diferencia de otros espacios, las dinámicas de aprendizaje piden a los niños una actitud atenta y concentrada, capaz de evitar voluntariamente distracciones externas. Sabemos, empíricamente, que esto modela los mecanismos neurológicos subyacentes a las funciones ejecutivas (de atención y concentración) que, a su vez, predicen el rendimiento en lectura y matemáticas (Brod *et al.*, 2017) y las competencias sociales y cognitivas en la adolescencia (Zelazo y Muller, 2010). Sin embargo, la tecnología y el imaginario de un aprendizaje ludificado ha puesto en cuestión este modelo de aprendizaje basado en el esfuerzo y la disciplina sin proponer una alternativa contrastada. A pesar del ruido informativo, es necesario abordar los cambios necesarios para devolver el prestigio a la comunidad docente. Sin este reconocimiento social, difícilmente podrá la educación formal producir los resultados que esperamos.

Bibliografía

- ANGLIN, J. M. (1993). «Vocabulary development: A morphological analysis». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, núm. 102. <https://doi.org/10.2307/1166112>.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A., NYSTRAND, M. y GAMORAN, A. (2003). «Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English». *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 3, pp. 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- BABAYİĞİT, S., ROULSTONE, S. y WREN, Y. (2021). «Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 1, pp. 148-168. DOI: 10.1111/bjep.12353
- BERMAN, R. A. (2016). «LINGUISTIC LITERACY AND LATER LANGUAGE DEVELOPMENT». A: J. Perera, M. Aparici, E. Rosado i N. Salas (Eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan: Essays in Honour of Liliana Tolchinsky*. Springer, pp. 181-200.
- BOWYER-CRANE, C. y SNOWLING, M. J. (2005). «Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure?» *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, núm. 2, pp. 189-201. <https://doi.org/10.1348/000709904X22674>
- BROD, G., BUNGE, S. A. y SHING, Y. L. (2017). «Does One Year of Schooling Improve Children's Cognitive Control and Alter Associated Brain Activation?» *Psychological Science*, vol. 28, núm. 7, pp. 967-978. DOI: 10.1177/0956797617699838.
- CABELL, S. Q., JUSTICE, L. M., MCGINTY, A. S., DECOSTER, J. y FORSTON, L. D. (2015). «Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions

- to children's vocabulary development». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 30, pp. 80-92.
- CALET, N., DEFIOR, S. y GUTIÉRREZ-PALMA, N. (2015). «A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children». *Journal of Research in Reading*, vol. 38, núm. 3, pp. 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- COLTHEART, M. (2006). «Dual route and connectionist models of reading: An overview». *London Review of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-17.
- DAVIES, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge Falmer.
- DICKINSON, D. K. y PORCHE, M. V. (2011). «Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities». *Child Development*, vol. 82, núm. 3, pp. 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- DICKINSON, D. K. y TABORS, P. O. (1991). «Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five». *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 30-46. <https://doi.org/10.1080/02568549109594820>
- DICKINSON, D. K. y TABORS, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Brookes Publishing.
- DIGNATH, C. y VEENMAN, M. V. J. (2021). «The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-Evidence from classroom observation studies». *Educational Psychology Review*, vol. 33, núm. 1, pp. 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09546-2>
- EBERT, S. (2020). «Early Language Competencies and Advanced Measures of Mental State Understanding Are Differently Related to Listening and Reading Comprehension in Early Adolescence». *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 952. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00952.
- FRANCIS, D. J., KULESZ, P. A. y BENOIT, J. S. (2018). «Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The Complete View of Reading (CVRi)». *Remedial and Special Education*, vol. 39, núm. 5, pp. 274-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- GOUGH, P. B. y TUNMER, W. E. (1986). «Decoding, reading, and reading disability». *RASE: Remedial & Special Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- GRAHAM, S. (2018). «A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing». *Educational Psychologist*, vol. 53, núm. 4, pp. 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- GRAINGER, J. y ZIEGLER, J. C. (2011). «A dual-route approach to orthographic processing». *Frontiers in Psychology*, vol. 2, núm. 54, pp. 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00054
- HEATH, S. B. (1982). «What no bedtime story means: Narrative skills at home and school». *Language in Society*, vol. 11, núm. 1, pp. 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- HOFF, E. (2013). «Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps». *Developmental Psychology*, vol. 49, núm. 1, pp. 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- JUSTICE, L. M., KADERAVEK, J. N., FAN, X., SOFKA, A. y HUNT, A. (2009). «Accelerating preschoolers' early

- literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing». *Language Speech and Hearing Services*, vol. 40, núm. 1, pp. 67-85. DOI: 10.1044/0161-1461(2008/07-0098).
- JUSTICE, L. M., MCGINTY, A. S., PIASTA, S. B., KADERAVEK, J. N. y FAN, X. (2010). «Print-focused read-alouds in preschool classrooms: intervention effectiveness and moderators of child outcomes». *Language Speech and Hearing Services in Schools*, núm. 41, vol. 4, pp. 504-20. DOI: 10.1044/0161-1461(2010/09-0056).
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). «Language and cognitive processes from a developmental perspective». *Language and Cognitive Processes*, vol. 1, núm. 1, pp. 61-85.
- KIEFFER, M. J. y I LESAX, N. K. (2022). «Literacy development in English learners: A research synthesis». *Educational Psychology Review*, vol. 34, núm. 2, pp. 789-815. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-7>
- KIM, Y. G. y SCHATSCHEIDER, C. (2017). «Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW)». *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, pp. 135-150. DOI: 10.1037/edu0000129
- KIM, Y. S. G., PETSCHER, Y., UCCELLI, P. y KELCEY, B. (2020). «Academic language and listening comprehension—Two sides of the same coin? An empirical examination of their dimensionality, relations to reading comprehension, and assessment modality». *Journal of Educational Psychology*, vol. 112(7), pp. 1367-1387. <https://doi.org/10.1037/edu0000430>
- KIM, Y. S. G. (2023). «The role of inferential reasoning in reading comprehension development: A synthesis of research findings». *Educational Psychology Review*, vol. 35, núm. 1, pp. 21-45. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09693-1>
- KIM, Y. S. G. (2020A). «Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading». *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), pp. 469-491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- KIM, Y. S. G. (2020B). «Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER)». *Journal of Educational Psychology*, 112(4), pp. 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model». *Psychological Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- LACOE, J., PAINTER, G. y WILLIAMS, D. (2020). «Museums as Classrooms: The Academic and Behavioral Impacts of 'School in the Park'». *AERA Open*. 6. 233285842094030. [10.1177/2332858420940309](https://doi.org/10.1177/2332858420940309).
- LAW, CHARLTON, DOCKRELL, GASCOIGNE, MCKEAN y THEAKSTON, A. (2017). *Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds A Report for the Education Endowment Foundation*.
- LIMPO, T., FILIPE, M., MAGALHÃES, S., CORDEIRO, C., VELOSO, A., CASTRO, S. L. y GRAHAM, S. (2020). «Development and validation of instruments to measure Portuguese third graders' reasons to write and self-efficacy». *Reading and Writing*, núm. 33, pp. 2173-2204. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10039-z>

- MASSONNIÉ, J., LLAURADO, A., SUMNER, E. y DOCKRELL, J. E. (2022). «Oral language at school entry: dimensionality of speaking and listening skills». *Oxford Review of Education*, vol. 48, núm. 6, pp. 743-766. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2013189>
- MELBY-LERVÅG, M., LYSTER, S. A. y HULME, C. (2012). «Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review». *Psychology Bulletin*, vol. 138, núm. 2, pp. 322-52. DOI: 10.1037/a0026744.
- MEYER, B. J. F. y RAY, M. N. (2017). «Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text». *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 127-152.
- MERCER, N., y HOWE, C. (2012). «Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory». *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-21.
- NATION, K. y SNOWLING, M. J. (1998A). «Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension». *Child development*, vol. 69, núm. 4, pp. 996-1011.
- NATION, K. y SNOWLING, M. J. (1998B). «Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties». *Journal of Memory and Language*, vol. 39, pp. 85-101. DOI:10.1006/jmla.1998.2564
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- NOBLE, C., SALA, G., LOWE, M., LINGWOOD, J., ROWLAND, C., GOBET, F., y PINE, J. (2019). «The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis». 10.31234/osf.io/cu7bk.
- OAKHILL, J. V. y CAIN, K. (2012). «The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study». *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 2, pp. 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OKKINGA, M., STEENSEL, R., VAN GELDEREN, A. J. S., VAN SCHOOTEN, E., SLEEGERS, P. J. C. y ARENDS, L. R. (2018). «Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis». *Educational Psychology Review*, vol. 30, núm. 4, pp. 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- PACE, A., LUO, R., HIRSH-PASEK, K. y GOLINKOFF, R. (2017). «Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development». *Annual Review of Linguistics*. 3. 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226.
- PAIGE, D. D., RASINSKI, T. V. y MAGPURI-LAVELL, T. (2021). «Reading fluency: Past, present, and future considerations». *Reading Psychology*, vol. 42, núm. 6, pp. 497-522. <https://doi.org/10.1080/02711.2021.1960317>
- PERFETTI, C., LANDI, N. y OAKHILL, J. (2005). «The acquisition of reading comprehension skill». M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, pp. 227-247. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- PIASTA, S. B. y WAGNER, R. K. (2010). «Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning

- and instruction». *Reading Research Quarterly*, vol. 45, núm. 1, pp. 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>.
- PIRLS 2021. Ministerio de educación y formación profesional. Programa para el Estudio Internacional del progreso en comprensión lectora.
- PISA 2018. Ministerio de educación, formación profesional y deportes. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.
- RASINSKI, T., RIKLI, A. y JOHNSTON, S. (2009). «Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?» *Literacy Research and Instruction*, vol. 48, núm. 4, pp. 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>.
- RICKETTS, J., LERVÅG, A., DAWSON, N., TAYLOR, L. A. y HULME, C. (2019). «Reading and Oral Vocabulary Development in Early Adolescence». *Scientific Studies of Reading*, vol. 24, núm. 5, pp. 380-396. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1689244>.
- SEIFERT, S., SCHWAB, S., y GASTEIGER-KLICPERA, B. (2015). «Effects of a Whole-Class Reading Program Designed for Different Reading Levels and the Learning Needs of L1 and L2 Children». *Reading & Writing Quarterly*, 32(6), 499-526. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1029176>
- SHIN, S. J. (2017). «Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy», Second Edition (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315535579>
- SNOW, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002.
- SNOWLING, M. J. y HULME, C. (2021). «Annual Research Review: Reading disorders revisited – The critical importance of oral language». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 62, núm. 5, pp. 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>.
- SUÁREZ-COALLA, P. y CUETOS, F. (2012). «Predictores de la lectura y la escritura en castellano». *Infancia y Aprendizaje*.
- SCHMITT, N., JIANG, X. y GRABE, W. (2011). «The percentage of words known in a text and reading comprehension». *Modern Language Journal*, vol. 95, núm. 1, pp. 26-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- STANOVICH, K. E. (1986). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, núm. 4, pp. 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
- TOLCHINSKY, L. (2004). «The nature and scope of later language development». A R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. John Benjamins, pp. 233-248.
- UCCELLI, P., BARR, C. D., DOBBS, C. L., GALLOWAY, E. P., MENESES, A. y SÁNCHEZ, E. (2015). «Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners». *Applied Psycholinguistics*, vol. 36, núm. 5, pp. 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- VERHOEVEN, L. (2000). «Components in early second language reading and spelling». *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, núm. 4, pp. 313-330. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4
- VERMEER, A. (2001). «Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input».

Applied Psycholinguistics, vol. 22, pp. 217-234.

- ZELAZO, P. D. y MÜLLER, U. (2011). «Executive function in typical and atypical development». U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2 ed., pp. 574-603). Wiley Blackwell.
- ZELAZO, P. D. y CARLSON, S. M. (2020). «The development of executive function in childhood». *Child Development Perspectives*, vol. 14, núm. 4, pp. 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12378>.

ZHAO, S., PERFETTI, C. A. y YANG, C. (2021). «Teaching inference-making strategies to improve young children's reading comprehension». *Journal of Research in Reading*, vol. 44, núm. 1, pp. 121-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>.

ZIEGLER, J. C. y GOSWAMI, U. (2005). «Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory». *Psychological Bulletin*, vol. 131, núm. 1, pp. 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>.

Notas

Estas notas se han generado teniendo en cuenta el tiempo que ha pasado entre el análisis reportado en el informe y el momento de su publicación.

Nota de la pág. 48

Un número creciente de países, tanto europeos como de otros contextos, enseñan y evalúan la competencia lectora sobre la base de estándares educativos nacionales. Estos estándares especifican con precisión qué conocimientos y habilidades deben alcanzarse en cada nivel educativo. Esta concreción facilita la implementación de prácticas fundamentadas en la evidencia científica, puesto que permite conectar los objetivos de aprendizaje con metodologías didácticas evaluadas empíricamente. Además, contribuyen a garantizar la equidad educativa, estableciendo expectativas comunes para todo el alumnado, independientemente del centro educativo o del contexto socioeconómico de procedencia.

En Cataluña, en cambio, se ha optado por publicar un conjunto de orientaciones curriculares. Aunque representan un valioso esfuerzo para guiar la tarea docente, no está claro que sean suficientes para solucionar las carencias detectadas en el aprendizaje lector. Se identifican tres limitaciones importantes.

- En primer lugar, su carácter orientativo: aunque ofrecen pautas generales sobre cómo desarrollar las competencias y contenidos del currículo, dejan un amplio margen de interpretación para los equipos docentes. Esto puede favorecer una aplicación desigual entre centros e incluso dentro de un propio centro. Cabe recordar que, en cursos anteriores, los resultados de comprensión lectora mostraban una variabilidad intracentro de aproximadamente el 80 %, frente a un 20 % de variabilidad intercentro (dato no publicado en el curso 2024-2025). Este patrón indica que las diferencias en el rendimiento lector entre alumnos de un mismo centro son mucho mayores que entre escuelas diferentes, lo que sugiere importantes desigualdades en la experiencia de aprendizaje dentro de un mismo entorno educativo.
- En segundo lugar, estas orientaciones no son exhaustivas y no incluyen ninguna propuesta clara sobre el despliegue progresivo de las competencias en cada nivel educativo dentro de los ciclos. Esto dificulta que los docentes puedan identificar con precisión el punto de partida de sus alumnos y adaptar sus propuestas didácticas a las necesidades reales. Elaborar orientaciones por ciclos, sin detallar los objetivos curso por curso, incrementa el riesgo de proponer actividades para las que los niños todavía no están preparados, ya que no han consolidado las habilidades previas necesarias.

- En tercer lugar, las orientaciones no están adecuadamente alineadas con la evidencia científica disponible. Por ejemplo, las propuestas sobre comprensión lectora se centran en el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura, a menudo en contextos de aprendizaje generados por los propios alumnos. Sin embargo, no se explicita que estas estrategias deben ser objeto de una instrucción explícita, sistemática y estructurada —con fases de modelado, práctica guiada y enseñanza recíproca— como recomiendan numerosas revisiones internacionales (p. ej., Spörer *et al.*, 2009; EEF, 2021; Graham y Harris, 2005). Tampoco se hace referencia a la enseñanza directa del léxico, especialmente el léxico específico y abstracto de los textos informativos, a pesar de su relevancia para la comprensión en las etapas medias y superiores de primaria.

Expresar de manera explícita la conexión entre los estándares educativos y la evidencia científica no es solo una garantía de fiabilidad sino también una oportunidad para convertir el currículo en una fuente de conocimiento actualizado para el profesorado. Unas orientaciones más precisas, basadas en la investigación y acompañadas de recursos concretos de evaluación e instrucción, podrían favorecer una práctica más coherente, equitativa y eficaz en la enseñanza de la lectura.

Nota de la pág. 55

El análisis de los resultados de las pruebas de lengua catalana y comprensión lectora en las Competencias Básicas del curso 2024-2025 muestra la persistencia de algunos problemas importantes.

- En primer lugar, los resultados, expresados en puntuaciones medias globales, no van acompañados de ningún análisis estadístico ni medida de dispersión (como la desviación estándar), elementos imprescindibles para interpretar adecuadamente tanto las medias como el alcance real de los cambios observados.
- En segundo lugar, la vinculación entre la puntuación media y un determinado nivel de rendimiento carece de fundamento técnico. No se define qué habilidades concretas caracterizan a los cuatro grupos de rendimiento (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto) que se utilizan. Esto limita gravemente el potencial de los resultados para guiar procesos de mejora pedagógica o intervención educativa.
- En tercer lugar, la revisión del diseño de la prueba pone en duda la validez de esta para medir de forma precisa y fiable la competencia lectora. Mientras que el marco conceptual de la prueba parte de una adecuada definición de la comprensión lectora, entendiéndola como la capacidad para leer diferentes tipos de texto y movilizar

procesos de comprensión literal, inferencial y reflexiva, su concreción en el diseño de la prueba presenta limitaciones significativas. En particular, se detecta un excesivo peso de las preguntas centradas en la comprensión léxica y diversas inconsistencias entre los objetivos de evaluación declarados y el contenido real de las preguntas.

En resumen, una evaluación censal requiere una inversión considerable de recursos públicos y, por tanto, debe aportar un retorno informativo proporcional. Esto implica ofrecer datos que permitan responder con claridad a preguntas fundamentales: ¿qué habilidades han alcanzado los alumnos? ¿Qué dificultades persisten? ¿Qué medidas se articularán para darles respuesta? Centrar la comunicación de los resultados en una única puntuación global, carente de precisión técnica, puede acabar distorsionando la práctica educativa (orientándola hacia la superación de la prueba) sin aportar información útil para la planificación pedagógica o la toma de decisiones en el ámbito del centro o del sistema.

Cataluña arrastra desde hace más de quince años unos resultados preocupantes en comprensión lectora, tanto en las pruebas internacionales como en las de competencias básicas. Este déficit no solo limita el rendimiento académico del alumnado, sino que compromete seriamente sus oportunidades futuras, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Este informe ofrece una mirada rigurosa y accesible a la investigación actual sobre la forma en que se aprende a leer, identificando los factores clave que condicionan la adquisición de la comprensión lectora. Además, hace un análisis detallado de la situación en Cataluña y examina algunas políticas públicas que han resultado exitosas en otros países del mundo y que podrían inspirar estrategias efectivas para nuestro país.

Los resultados del estudio permiten trazar un conjunto de propuestas concretas —medidas, recursos y políticas— que pueden implementarse a corto y medio plazo desde la administración educativa y con la implicación de otros agentes institucionales y comunitarios. Un documento imprescindible para todo el mundo que quiera entender y superar una de las asignaturas pendientes más críticas de nuestro sistema educativo.

