

La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo

Pilar Pérez Esteve

Directora de Programa del MEC

Sumario: 1. El punto de partida: las competencias básicas. 2. ¿Qué es la competencia en comunicación lingüística? 3. ¿Cómo se contempla la competencia en comunicación lingüística en los currículos. 4. Sumario.

Resumen

¿Por qué nuestros alumnos tienen tantos problemas para comprender lo que leen? ¿Por qué se expresan oralmente con tanta dificultad? ¿Cuál es la razón de que sus escritos sean pobres, les falte cohesión y cueste descifrar qué quieren expresar? ¿Qué plantea el currículo para mejorar esta situación?

Este artículo se inicia con una breve reflexión sobre el porqué de la introducción de las competencias básicas como ejes que, en mayor o menor medida, orientan el currículo. A continuación se centra en la competencia en comunicación lingüística, qué significa esta competencia, a qué nos remite, qué supone leer y comprender un texto. Seguidamente aborda cómo aparece esta competencia en los currículos de las diferentes etapas educativas. Para ello se analiza la competencia en tres ámbitos: el currículo de lengua, el conjunto de las áreas lingüísticas y el de las áreas y materias no lingüísticas. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones para mejorar la comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística desde la corresponsabilidad social en su consecución.

Palabras clave: competencias básicas, competencia en comunicación lingüística, plurilingüismo, comprensión lectora.

El punto de partida: las competencias básicas

Es sabido el peso que, al menos en el contexto europeo, están adquiriendo las llamadas “competencias básicas” entendidas como la capacidad de movilizar los conocimientos, de aplicarlos en diferentes contextos de la actividad social y personal, de plantearse objetivos personales y contar con herramientas suficientes para alcanzarlos. Esta orientación hacia las competencias parte de la convicción de que el principal recurso

Las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias básicas han sido un referente para la definición del currículo español.

de los países de nuestro entorno es el potencial humano, la capacidad de las personas para liderar procesos innovadores y creativos que sólo el conocimiento puede propiciar. De ahí que exista una creciente preocupación por orientar las enseñanzas al desarrollo de la utilización de conocimientos diversos que permitan lograr objetivos personales con los demás. El ya célebre Informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*¹, destaca cuatro pilares básicos sobre los que debería asentarse la educación de futuros ciudadanos y ciudadanas: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*. Las nuevas necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI requieren un repensar de forma profunda la educación, lo que implica, en primer lugar, hablar del papel de la *sociedad educadora*, y, por supuesto, del papel de la escuela y *de lo que se hace* en la escuela.

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa² establecen unas recomendaciones para la inclusión de estas competencias en el currículo que han sido un claro referente para la definición del currículo español³.

Cuadro 1. Competencias propuestas por el Consejo de Europa y Competencias en el currículo español de Educación primaria y Secundaria Obligatoria.

Competencias clave Consejo de Europa	Competencias básicas Currículo español
a) Comunicación en lengua materna b) Comunicación en lenguas extranjeras c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología d) Competencia digital e) Aprender a aprender f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica g) Espíritu de empresa h) Expresión cultural.	a) Competencia en comunicación lingüística b) Competencia matemática c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico d) Tratamiento de la información y competencia digital e) Competencia social y ciudadana f) Competencia cultural y artística g) Competencia para aprender a aprender h) Autonomía e iniciativa personal.

Un currículo orientado hacia el logro de las competencias básicas supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición.

No es objetivo de estas páginas reflexionar sobre la selección de las competencias ni sobre la trascendencia de orientar hacia ellas los procesos de enseñanza y aprendizaje, sólo añadir que un currículo orientado hacia el logro de las competencias básicas supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición. Y la primera de ellas, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la competencia en comunicación lingüística.

¹ Se puede consultar en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

² Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Bruselas, 10.11.2005), en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

³ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 8-12-2006.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5-01-2007.

¿Qué es la competencia en comunicación lingüística?⁴

Es la competencia que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a *utilizar* la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales. En este mismo sentido, PISA 2006⁵ define la competencia lectora como *la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad*.

El objetivo es enseñar a comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere.

Es cierto que los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender, para escribir, hablar y escuchar, no acaban nunca de aprenderse, pero también lo es el hecho de que para que se adquieran hay que intervenir de forma sistemática y pautada desde que los niños y las niñas abren sus ojos al mundo y seguir haciéndolo siempre porque esos aprendizajes son básicamente los mismos desde el inicio de la escolaridad, responden al mismo objetivo: enseñar a comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere.

Es algo así como aprender a cocinar. ¿Qué hacemos para preparar algo? Deberíamos empezar pensando en la función que va a tener ese plato: quizá un postre, una ensalada, unos entrantes o algo para picar. También necesitamos saber con quién lo vamos a compartir ¿Se trata de una cena romántica? ¿Una fiesta multitudinaria? ¿Una comida campestre? Y, mientras adquirimos maestría en la cocina, deberíamos proveernos de buenos modelos, de *recetas* que se adecuen a nuestros conocimientos culinarios y a nuestros propósitos, deberíamos observar y reflexionar sobre cómo lo hacen quienes saben hacerlo. De ahí que convenga, mientras se aprende, seguir metódicamente los pasos que harán que con esmero y atención nuestro plato se asemeje, en lo posible, a esa receta estupenda. Una vez preparada, cuando la degustemos, podremos valorar si está en su punto, si le falta un poco de sal o quizá una pizca de pimienta. Cuando nuestros amigos la prueben, opinarán sobre la textura, el aroma... y así iremos valorando nuestro producto, pensando en qué paso del proceso podemos corregir, con la convicción de que la próxima vez será mejor. En cualquier caso, lo que no hacemos es primero aprender a pelar, segundo a sofreír, tercero a mezclar... En definitiva, ¿qué necesitamos para cocinar razonablemente bien? Un propósito, modelos, practicar una y otra vez, y valorar los procesos de elaboración y los resultados de nuestros platos para mejorarlos. Así de sencillo y así de complicado.

⁴ Las ideas de este artículo aparecen desarrolladas en Felipe Zayas y Pilar Pérez Esteve (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

⁵ PISA son las siglas del *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*, puesto en marcha en 1997 por la OCDE. Ver especialmente *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006*. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf>

Valga este ejemplo para ilustrar que el esfuerzo en nuestras aulas para desarrollar la competencia en comunicación lingüística debería centrarse en enseñar a nuestros alumnos y alumnas, desde Educación Infantil, a participar mediante el lenguaje en las prácticas sociales de las diversas esferas de la vida social y personal, y a poder satisfacer necesidades personales. Para lograrlo, se hace necesario actuar desde muchos frentes. El primero sin duda es la formación del profesorado y contar con buenos materiales que favorezcan la reflexión y la puesta en marcha de este complejo reto. No es ese el objetivo de estas páginas, aquí nos centraremos en un aspecto previo: el marco curricular. Contar con un currículo que propicie esos cambios es, sin duda, un punto de partida imprescindible, insuficiente pero indispensable.

¿Cómo se contempla la competencia en comunicación lingüística en los currículos?

En lo que al currículo se refiere, el desarrollo de esta competencia hay que considerarlo desde la complementariedad de distintos ámbitos. En primer lugar, desde el currículo de lengua, de lo que podríamos llamar “lengua base de instrucción”⁶, es decir, el castellano y las lenguas oficiales de las Comunidades autónomas que tienen lengua propia; en segundo lugar, desde el conjunto de las áreas lingüísticas y, en tercer lugar, desde las áreas y materias no lingüísticas. Veamos cómo se aborda esta competencia en cada uno de estos tres frentes.

La competencia en comunicación lingüística en la/s lengua/s de instrucción

Nos referiremos aquí a la orientación que tienen los Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de castellano. Entendemos, no obstante, que es esta la orientación que debería darse también al resto de las lenguas oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas, de hecho algunas de ellas han elaborado un único currículo para ambas lenguas.

En Educación Infantil, el currículo se organiza en tres áreas o ámbitos de conocimiento: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Lenguajes: comunicación y representación*. Esta última área integra las distintas formas de comunicación y representación para facilitar a los más pequeños la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. El currículo indica que en Educación Infantil se ha de iniciar el aprendizaje de la lengua de forma sistemática de manera que pueda ampliarse el marco de uso familiar y se sienten las bases para que niños y niñas aprendan a interactuar en contextos cada vez más variados.

En Educación Infantil se ha de iniciar el aprendizaje de la lengua de forma sistemática. En Primaria y Secundaria el objetivo prioritario es el desarrollo de la competencia comunicativa.

⁶ Actualmente se está trabajando en la elaboración de un Marco Común Europeo referido a las lenguas de instrucción (Languages of education, language of schooling), los documentos de trabajo derivados del proceso de elaboración pueden consultarse en inglés y en francés en la página <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>

En Educación Primaria y en Secundaria, el área o materia de *Lengua castellana y literatura*, tiene también como objetivo prioritario el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la configuración de los currículos de todas las etapas subyacen tres ideas clave: el currículo está organizado en función de las habilidades y estrategias que hay que desarrollar, se aprende a usar la lengua actuando en los diversos ámbitos de la actividad social y el aprendizaje de las normas de la lengua ha de darse en ese uso contextualizado y significativo. Nos detendremos en cada una de estas ideas.

Las habilidades y estrategias como eje organizador

Los bloques de contenidos se organizan en primer lugar en función de las habilidades para la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Intentan ordenar la complejidad de los aprendizajes lingüísticos que requieren diferentes estrategias de aprendizaje, pero que han de darse en integrados en las situaciones de comunicación. Naturalmente esta división no puede corresponderse con la práctica en el aula porque las relaciones entre los bloques son evidentes ¿o es que alguien puede expresar algo que no comprende?

Cuadro 2. Bloques de contenidos Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Bloques de contenidos	
Educación Infantil	Educación Primaria y Secundaria Obligatoria
• Escuchar, hablar y conversar - Aproximación a la lengua escrita - Acercamiento a la literatura	• Escuchar, hablar y conversar • Leer y escribir • Educación literaria • Conocimiento de la lengua

El aprendizaje del uso de la lengua ha de darse en los diversos ámbitos de la actividad social

Se trata de enseñar habilidades y estrategias para cumplir una tarea social que es distinta según el contexto en el que se dé.

Esta idea alude a no se trata de aprender leer, a hablar o a escribir en general, se trata de enseñar habilidades y estrategias para cumplir una tarea social que es distinta según el contexto en el que se dé (privado y público, familiar o escolar). Supongamos que queremos abordar el tema de los animales en peligro de extinción. Pero, ¿con qué objetivo? porque según cuál sea nuestro propósito la intervención didáctica será necesariamente diferente.

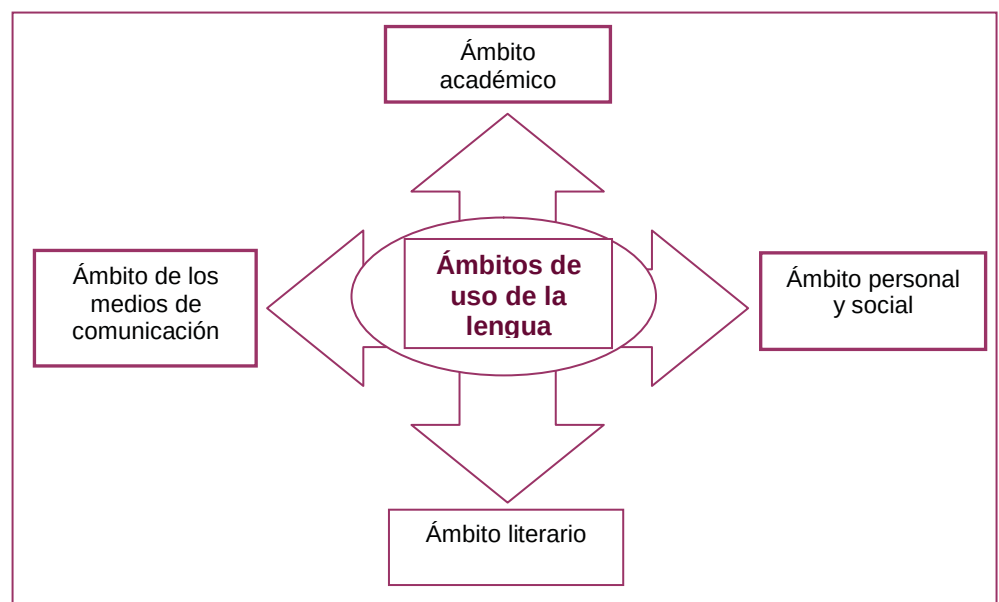
Podemos leer para aprender sobre estos animales con objeto de hacer una ficha descriptiva, una exposición oral o un mapa conceptual; en este caso, nos movemos en el *ámbito académico* que fundamentalmente explica e informa. Quizá nos informamos sobre este hecho para poder para denunciar la situación de un animal concreto en peligro de extinción ante la opinión pública escribiendo una carta, un aviso, unas normas de actuación o un reglamento; es decir, nos movemos en el *ámbito social*. Quizá lo que

queremos es comprender lo que ocurre con estos animales para informar a los demás escribiendo una noticia o un reportaje o dejando un post en nuestro blog, deberemos saber cómo se comunica la información en el ámbito que el currículo denomina, *ámbito de los medios de comunicación*. Pero, ¿y si preferimos escribir o leer un relato o recitar un poema?, en este caso estaremos adquiriendo competencia para desenvolvernó en el *ámbito literario*.

La lectura e interpretación de textos literarios se inicia en la Educación Infantil y Primaria con el recitado, la escucha de textos propios de la literatura oral, las dramatizaciones o la práctica de juegos retóricos. Se trata en estas etapas de favorecer, por encima de cualquier otro objetivo, que niños y niñas experimenten experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios. A la vez, deberán ir familiarizándose con algunas convenciones literarias, en la medida en que ese acercamiento favorezca la comprensión del texto. En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se pretende que se consoliden los hábitos de lectura y, a su vez, se amplíen sus experiencias como lectores que deberán llevar, al final de la etapa, a una mayor sistematización de conocimientos sobre las convenciones literarias y sobre la relación entre las obras y sus contextos históricos.

En el cuadro siguiente se observa cómo se reflejan estos ámbitos en el currículo.

Cuadro 3. Ámbitos de uso que estructuran el currículo.



Seguidamente en el ejemplo que recoge el cuadro, se puede observar la gradación de los aspectos relacionados con la comprensión lectora.

Cuadro 4. La comprensión lectora en los contenidos de los currículos (final de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO).

Educación Infantil (final etapa)	Educación Primaria (final etapa)	Educación Secundaria Obligatoria (final etapa)
- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos. - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. - Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan. - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. - Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.	- Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos. - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. - Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan. - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. - Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute.	- Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, contratos, folletos y correspondencia institucional y comercial. - Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos. - Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. - Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema. - Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas. - Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas. - Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas. - Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

La reflexión sobre la lengua y sus normas de uso

Necesitamos hacer un uso reflexivo del conocimiento lingüístico para mejorar las habilidades lingüísticas.

Para comprender y producir un texto oral o escrito necesitamos conocer cómo funciona la lengua, cómo podemos usarla para una comunicación correcta y eficaz. Es preciso reflexionar sobre la lengua, aprender a “mirarla” y, también, adquirir conceptos, poder utilizar una terminología gramatical que nos permita hablar sobre cómo funciona, sobre qué registro utilizar según el uso social, sobre los procedimientos que contribuyen a cohesionar un texto determinado; sobre las posibilidades sintácticas que podemos utilizar para expresar un mismo contenido; sobre la norma gramatical y ortográfica, etc. Es decir, necesitamos hacer un uso reflexivo del conocimiento lingüístico para mejorar las habilidades lingüísticas.

En definitiva, las habilidades lingüístico-comunicativas que hay que movilizar según la tarea social serán distintas según el contexto en el que se den y ello requiere conocer también las formas convencionales, o géneros, que adoptan los textos en estos diferentes ámbitos. Así cuando escribimos, por ejemplo, las normas de uso de la biblioteca o los pasos para montar un aparato, necesitamos no sólo saber a quién va dirigido el escrito, sino también cómo son los textos que en la actividad social se usan para ese cometido, cómo se organizan o qué tiempos verbales rigen.

La reflexión, la mirada intencional sobre el funcionamiento del lenguaje, permite elaborar un sistema conceptual y un metalenguaje, muy básico al principio y progresivamente más complejo, que facilita aprender cómo funciona la lengua y sirve de apoyo para el aprendizaje de otras lenguas. Esa es la razón de que los contenidos de este bloque en el currículo no puedan entenderse de forma aislada ni como un objetivo en sí mismo sino al servicio de una comunicación más eficaz y adecuada.

Los criterios de evaluación

Nos referiremos finalmente a los criterios de evaluación cuyo objetivo es servir de referencias para valorar si se han producido, y en qué medida, los aprendizajes deseables. Por ello, estos criterios tratan de observar conductas directamente evaluables. De ahí que su formulación sea mucho menos general que la de los objetivos generales.

Los criterios de evaluación de los decretos de enseñanzas mínimas constan de dos partes: el criterio propiamente dicho y un comentario. La primera parte es prescriptiva y la segunda viene a explicar o clarificar, en muchos casos ilustrándolo con ejemplos, qué se pide exactamente a los alumnos, casi siempre están referidos a qué se pretende que sepan hacer o qué conducta deben mostrar.

En Lengua, es importante resaltar que la redacción de los criterios comienza con verbos cuyo significado se refiere a prácticas comunicativas (*narrar, exponer, explicar, argumentar, resumir...*) o a habilidades y estrategias relacionadas con la comprensión o la producción de textos (*extraer información, identificar el propósito, contrastar el propósito, aplicar conocimientos sobre la lengua para solucionar problemas de comprensión...*).

Además estas prácticas discursivas o estas habilidades en el uso de la lengua aparecen siempre referidas a determinados géneros de textos, y se indica además el grado de complejidad que se pretende y de las características de la situación comunicativa.

Es en los criterios de evaluación donde mejor puede interpretarse el sentido del área ya que en ellos se ve con claridad la relación de los tres ejes que organizan el currículo, es decir, podemos observar la interrelación entre las habilidades y estrategias que hay que desarrollar en un determinado ámbito concreto de uso que precisa de la aplicación de unas normas de la lengua.

El cuadro 5 refleja cómo se evalúa la comprensión lectora al final de Infantil, de Primaria y de Secundaria Obligatoria. Merece la pena detenerse en él.

La competencia en comunicación lingüística en el conjunto de las áreas lingüísticas

Es sabido que la experiencia lingüística de una persona mejora en función de las lenguas que conoce y, sobre todo, de la capacidad de establecer relaciones entre ellas. Esa competencia plurilingüe se ve reforzada cuando, además de aprender varias lenguas, se favorece la interdependencia lingüística⁷, de manera que las estrategias y habilidades aprendidas en una lengua puedan activarse cuando se necesitan utilizar en otra lengua. Además, esa experiencia plurilingüe está completamente relacionada con el conocimiento de la cultura que vehicula una determinada lengua.

Así lo señala el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*:

(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

⁷ Cf., por ejemplo:

CENOZ, J. y GENESEE, F. (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism & Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

CUMMINS, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.

- (1994) Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En GENESEE, F. (ed.) *Educating second language children. The whole children, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.

HUGUET, A. y VILA, I. (1997) Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües, *Infancia y Aprendizaje*, 79, pp. 21-34.

Cuadro 5. La comprensión lectora en los criterios de evaluación (final de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO).

Educación Infantil	Tercer ciclo de Primaria	Cuarto de ESO
<i>Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.</i> Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...) Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.	<i>Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.</i> Este criterio quiere evaluar si son capaces de buscar, localizar y seleccionar información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos –convocatorias, programas de actividades, planes de trabajo– actuando de modo acorde a lo que en ellas se indica; informarse sobre hechos próximos a su experiencia en los medios de comunicación, utilizando la lectura rápida de titulares y entradillas para anticipar el contenido global; utilizar del subrayado y otras técnicas para determinar las ideas principales y las secundarias explícitas en los textos escolares. También se debe evaluar la capacidad para trascender el significado superficial y extraer inferencias directas: inducir acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones. Incluso captar el doble sentido o las ironías. En los textos literarios, se debe evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas o la capacidad para seguir relatos no lineales, y también la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias, cuando no aparecen explícitos o anticipar determinados acontecimientos.	<i>Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</i> Con este criterio se evalúa si extraen informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto; si identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación.) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que se hagan explícitos; si siguen instrucciones para seguir procesos de una cierta extensión, aunque poco complejos, en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema general de un texto y los temas secundarios reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si identifican los elementos de descripciones técnicas, de las fases de procesos poco complejos, y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal lineal y no lineal y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.

Las estrategias y habilidades que aparecen en el currículo de lengua son, en términos generales, comunes al conjunto de las lenguas.

Las estrategias y habilidades que aparecen en el currículo de lengua son, en términos generales, comunes al conjunto de las lenguas. Es lógico que así sea. Imaginemos que queremos disfrutar con un relato, conocer cómo montar un aparato, cuándo actúa un grupo musical, cómo preparar un plato o qué efectos produce la desertización. Para ello, necesitamos saber qué funciones cumplen determinados géneros en cada uno de los ámbitos, cómo se organizan las ideas, qué forma adquieren, etc. Si el lector conoce esas características, en su mayoría comunes a todas las lenguas, podrá anticiparse a conocimientos o descubrir las relaciones entre contenidos de un texto, en definitiva, comprenderá mejor y podrá utilizar esa comprensión para la producción oral y escrita. Saberes todos ellos que requieren aproximaciones sostenidas en el tiempo, con propósitos que son muy inmediatos y demandan prácticas discursivas muy ligadas a la experiencia personal cuando los niños y las niñas son pequeños, pero que requerirán textos con una organización interna más compleja, con fines cada vez más diversificados y menos relacionados con la experiencia directa. Pero la concepción de qué es aprender lenguas, insistimos, no varía: se trata siempre de enseñar a utilizarlas con progresiva autonomía para actuar en los diferentes ámbitos de la actividad social.

Por esa razón, los currículos de todas las áreas lingüísticas se estructuran de forma semejante, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Cuadro 6. Bloques de contenidos de las áreas lingüísticas en los currículos de las diferentes etapas educativas.

Etapas	Lengua castellana y literatura	Lengua extranjera
Bachillerato	1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información 2. El discurso literario 3. Conocimiento de la lengua	1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 3. Conocimiento de la lengua 3.1. Conocimientos lingüísticos 3.2. Reflexión sobre el aprendizaje 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 2.1. Comprensión de textos escritos 2.2. Composición de textos escritos 3. Educación literaria 4. Conocimiento de la lengua	
Educación Infantil	Área III. los lenguajes: comunicación y representación Bloque 1. Lenguaje verbal 1.1. Escuchar, hablar y conversar 1.2. Aproximación a la lengua escrita	

Como puede observarse, en lengua extranjera se da un peso mayor a las estrategias de aprender a aprender, que aparecen bajo el epígrafe *Reflexión sobre el aprendizaje*. Pensar sobre qué sabemos, cómo lo hemos aprendido o qué podemos hacer para seguir aprendiendo tiene una gran incidencia sobre el conocimiento, de hecho, una de las competencias básicas que se recoge en todas las áreas es la de “Aprender a aprender” como se vio en el Cuadro 1. Pero, en lenguas extranjeras, esta reflexión es especialmente importante dadas las escasas oportunidades que los alumnos tienen de estar en contacto con ellas, en buena parte debido al doblaje de los medios de comunicación, sólo una medida como la de no doblar los programas provocaría un enorme avance tanto en la comprensión oral de la lengua extranjera como en comprensión lectora en la propia lengua por la necesidad de leer los subtítulos para enterarnos de lo que está pasando. Pero la realidad es que la presencia de la lengua extranjera en el contexto social de la mayoría del alumnado es muy escasa, a lo que se suma el poco tiempo disponible para su aprendizaje, lo que aconseja poner en marcha todos aquellos mecanismos que puedan acelerar este proceso, y, las estrategias de reflexión encaminadas a aprender a aprender resultan especialmente motivadoras y eficaces porque implican a los alumnos y contribuyen al desarrollo de la conciencia plurilingüe. De ahí que el currículo incluya como contenidos la reflexión sobre cómo aprendemos mejor o qué sabemos hacer en cada lengua además de dar gran importancia a los procesos afectivos, al desarrollo del sentimiento de confianza en las propias posibilidades.

Si somos capaces de coordinar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, primero en las diferentes áreas lingüísticas y también en el resto de las áreas, cada lengua podría centrarse en lo que le es específico, como el léxico o la gramática y compartir con las demás una misma concepción del desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Áreas no lingüísticas

Acabamos de ver que los currículos organizan sus contenidos según las habilidades y estrategias que hay que desarrollar en los cuatro ámbitos de la actividad social: el literario, el social y personal, el de los medios de comunicación y, especialmente, el académico que es el propio del contexto educativo. Abarca los géneros textuales que se utilizan para aprender, es decir, para la construcción y comunicación del conocimiento por lo que ha de tener un papel relevante en los currículos. Se refiere a la lectura y composición de textos para aprender contenidos de las diferentes áreas de conocimiento. Este ámbito debe ser trabajado desde las áreas lingüísticas, como se ha visto, y también desde cada una de las áreas y materias.

El ámbito académico abarca los géneros textuales que se utilizan para la construcción y comunicación del conocimiento y debe ser trabajado desde cada una de las áreas y materias.

En Educación Infantil el currículo está organizado en áreas que conforman ámbitos de experiencia por lo que se desarrollan las capacidades comunicativas en todos los aprendizajes.

En Educación Primaria y en Secundaria Obligatoria, cada una de las áreas y materias comienzan con una explicación sobre la contribución del área al desarrollo o a la consecución de cada una de las competencias básicas. Aquí se hace una primera reflexión sobre cómo desarrollar la competencia en comunicación lingüística en todas las áreas.

En Primaria resulta fácil reconocer contenidos referidos a la comprensión lectora y, en general, al desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas. En Secundaria las áreas de Ciencias de la naturaleza, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y Matemáticas, presentan un bloque inicial denominado *Contenidos comunes*, en el que se agrupan procedimientos y actitudes que se consideran de carácter transversal y que pueden aplicarse a cualquier contenido. Por ejemplo, en ese bloque inicial figura la *búsqueda, selección e interpretación de información*, que podría aplicarse al estudio de la célula, los minerales, atmósfera, el transporte, los paisajes o la romanización.

Es precisamente en los criterios de evaluación donde encontramos referencias directamente relacionadas con la comprensión lectora, como se ilustra en el cuadro 7.

Cuadro 7. La comprensión lectora en los criterios de evaluación de áreas y materias no lingüísticas.

Criterios de evaluación	
Educación Primaria	<i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i> - Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones. <i>Educación Artística</i> - Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
Educación Secundaria Obligatoria	<i>Ciencias de la naturaleza</i> - Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: efectos de la contaminación, desertización, disminución de la capa de ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies. Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales. <i>Ciencias sociales, geografía e historia</i> - Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico o histórico y comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito. - Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. <i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</i> - Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global. <i>Música</i> - Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.

Sumario

A lo largo de estas páginas se ha reflexionado sobre la importancia de la desarrollar la comprensión lectora para aprender, para alcanzar objetivos personales y para disfrutar de la lectura, para desarrollar la competencia en comunicación lingüística.

Este artículo se ha centrado en cómo el currículo contempla esta competencia. Pero, el marco curricular, aun siendo importante, es sólo un primer paso, digamos que es un requisito previo.

Enseñar a nuestros alumnos y alumnas a ser buenos lectores, a desarrollar la competencia en comunicación lingüística requiere, inexcusablemente, actuar en otros ámbitos. Es necesario enseñar a leer, a utilizar la lengua para expresar emociones, pensamientos, opiniones, vivencias, para hacer de la lengua un instrumento vivo y potente que explique los sentimientos de los otros y nos hable de los nuestros. Es necesario hacer del lenguaje un instrumento único para la resolución de conflictos. Es necesario llenar los tiempos de ocio con libros, y enseñar, en el siglo XXI, a utilizar los nuevos formatos de lectura, los nuevos géneros textuales que la red está desarrollando.

Para todo ello hacen falta propuestas globales, propuestas de centro que impliquen a alumnos y alumnas en su gestión, en la organización de actividades creativas y diversas de animación a la lectura.

Pero, sobre todo, son las propuestas que trascienden el marco escolar, las que van más allá de las paredes del aula, las que implican a familias y ayuntamientos, a asociaciones de vecinos, al conjunto de la población.

Acabaré con una reflexión de Álvaro Marchesi⁸ sobre la importancia de establecer ante cualquier proyecto social (la construcción de un hospital, de un centro comercial o de una remodelación urbana), un estudio de impacto educativo. Él hablaba de que la conciencia de los ciudadanos sobre la necesidad de cuidar y preservar el medio ambiente, había llevado a establecer protocolos de impacto ambiental ante cualquier nueva intervención. Si la educación es la plataforma del futuro ¿por qué no hacer lo mismo en educación? Por ejemplo, ¿Por qué no incluir un espacio para la lectura en los centros de salud o en los hospitales? ¿O foros de debate en galerías comerciales?

Los principios que establece el currículo han de trascender el marco escolar, porque enseñar a leer, y enseñar a comunicar utilizando el lenguaje, no puede ser sólo una tarea escolar. Por muy bien que lo hiciéramos los profesores ■

Enseñar a leer, y enseñar a comunicar utilizando el lenguaje, no puede ser sólo una tarea escolar.

⁸ Esta idea la desarrolló A. Marchesi en la conferencia de apertura del Congreso *Ciudades Educadoras* que se celebró en Elx en noviembre de 2006. También la expone en su libro *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000.

Breve currículum

Maestra, profesora de pedagogía y psicología. Ha coordinado los currículos LOE de Infantil, Primaria y de Lenguas. Ha escrito numerosos artículos y libros sobre aprendizaje de lenguas, educación intercultural y materiales interactivos para la alfabetización digital. En 2003 recibió en Buckingham Palace el premio *Highly Commended* del *Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards*. Acaba de publicar en Alianza Editorial, con Felipe Zayas, el libro “La competencia en comunicación lingüística”.