

La comprensión y la competencia lectora

Pablo E. Romo M.

Universidad Central del Ecuador

pabloromo007@yahoo.com

Recibido: 15 de noviembre 2019 / Aprobado: 23 de diciembre 2019

Resumen

La comprensión lectora y la competencia lectora son términos que se emplean en el ámbito educativo en diversas circunstancias y en ocasiones de manera sinónima. Lo cierto es que estos dos términos, aunque son complementarios, son en esencia distintos. La competencia lectora incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicar estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad. Por lo tanto, la competencia es de carácter social. Mientras que la comprensión lectora es la capacidad que poseen los individuos para aplicar estrategias de pensamiento de carácter cognitivo y metacognitivo cuando se enfrenta a un texto escrito para entenderlo. Es decir, es de carácter individual. Estos dos factores son claves para la construcción integral de un lector contemporáneo pues representan no solo la comprensión del texto sino cómo el ser humano puede aplicar estos elementos lectores para beneficio de la sociedad. La escuela debe fortalecer la comprensión y competencia lectora, desarrollarlos en procesos áulicos para que los estudiantes estén conscientes de la importancia de la lectura tanto en su formación como en su vida fuera de la escolaridad.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, cognición, metacognición, didáctica de la lengua y la literatura.

Abstract

Reading comprehension and reading competence are terms that are used in the educational field in different circumstances and sometimes they are considered synonymously. The truth is that these two terms, even though are complementary, they are also essentially different. Reading competence includes the knowledge, skills and strategies that human beings develop throughout our lives and the ability to apply these in the different contexts in which everyday life occurs. Therefore, competition is of a social nature. While reading comprehension is the ability of individuals to apply cognitive and metacognitive thinking strategies when faced with a written text to understand it. That is, it is individual. These two factors are key to the integral construction of a contemporary reader because they represent not only the understanding of the text but how the human being can apply these reading elements for the benefit of society. The school must strengthen reading comprehension and competence, develop them in Aulik Processes, so that students are aware of the importance of reading both in their training and in their life outside of schooling.

Keywords: reading comprehension, reading competence, cognition, metacognition, didactics of language and literature.

La comprensión y la competencia lectora son procesos que van de la mano y se desarrollan en forma concomitante. La comprensión lectora es individual y depende de las actividades cognitivas y metacognitivas que la persona sea capaz de desarrollar para lograr la comprensión cabal de un texto.

La competencia lectora es uno de los temas que más se ha tratado en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en los últimos años. La competencia se relaciona con las actividades de aprendizaje que el individuo desarrolla a lo largo de toda la vida. En la lectura no se trata solamente de aquella que se realiza durante los primeros años de escolarización. Por ello, la diferenciación entre lectura y competencia lectora. La competencia lectora “está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general” (Pisa, 2009).

Sobre la lectura A. Mendoza indica que:

La lectura es un proceso de construcción de significados a partir de estímulos textuales, en la que no solo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto (2003, p. 175).

Esta nueva concepción sobre la lectura dio paso a la competencia lectora. Varios autores de teorías cognitivas indican sobre la competencia lectora lo siguiente:

“hacen hincapié en el carácter interactivo de la lectura y en el carácter constructivo de la comprensión en el medio impreso (Binkley & Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991) e incluso, en mayor grado, en el medio electrónico (Fastrez, 2001; Legros & Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Durante la construcción del significado, el lector pone en marcha distintos procesos, destrezas y estrategias para promover, controlar y mantener la comprensión. Se prevé que estos procesos y estrategias varíen en función del contexto y de la finalidad a medida que los lectores interactúan con una serie de textos continuos y discontinuos en el medio impreso y (normalmente) con textos múltiples en el medio electrónico (Pisa, 2009).

La definición de competencia lectora en PISA 2009 es la siguiente:

Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Antonio Díez M. (2017, p. 50) parafraseando a Mendoza indica que: “La competencia lectora es el conjunto de saberes y habilidades que permiten a un lector

comprender de manera suficiente, adecuada o pragmática un texto escrito”.

Sin duda alguna que estas definiciones nos ayudan a comprender y a diferenciar algunos elementos básicos entre lectura y competencia lectora. Ya que en la competencia lectora están inmersas una serie de competencias cognitivas que nacen en la decodificación básica que la realizan los niños, luego pasa al vocabulario, es decir, el conocimiento del significado de las palabras, los conocimientos gramaticales en el uso de la lengua escrita, así como las diferentes estructuras y los tipos de textos que se pueden producir, hasta el conocimiento del mundo que posee el lector y que le sirven de base para comprender el texto.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) la competencia lectora es: la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona (Martin y otros, 2004). Así pues, PIRLS destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Existe, además, una competencia lectora literaria y una no literaria ya que se debe entender que no es lo mismo leer textos literarios y no literarios, los saberes, estrategias, experiencias lectoras, mecanismos cognitivos específicos o adecuados para la lectura no son los mismos entre los textos no literarios y aquellos que tienen una intención estética. Los niveles lectores inciden en la comprensión de acuerdo al nivel de dificultad.

También la comprensión lectora incluye competencias metacognitivas: la conciencia y capacidad para utilizar una serie de estrategias adecuadas a la hora de procesar textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, controlan y ajustan su actividad lectora para un determinado fin. Entonces hay dos factores que se convierten en fundamentales el momento de la lectura y que intervienen directamente en los procesos de comprensión y competencia lectora: la cognición y la metacognición.

Los conocimientos que posee el individuo sobre la lingüística en general se ven plasmados en la cadena de procesos cognitivos que realiza al momento de leer un texto. Sus conocimientos sobre el significado de determinadas palabras le permitirán procesar y comprender los mensajes de una manera eficiente. Esta competencia se relaciona con la calidad de conocimientos que posee y el contexto cultural en el que se desarrolla.

Los procesos educativos y los didácticos propios de área de Lengua y Literatura deben incluir la comprensión y la competencia lectora como parte fundamental de su aplicación en el aula. Ocurre que, aunque los currículos educativos incluyen estos elementos, la aplicación no llega a los estudiantes. Se habla entonces que el currículo no distancia la comprensión y la competencia comunicativa. Ambas se relacionan.

Las teorías de aprendizaje también ayudan en los procesos lectores. Navarro y otros (2016) indican al respecto:

La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel sostiene que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, produciéndose entonces un cambio en la estructura cognitiva previa; finalmente, señalamos que la teoría de los esquemas concibe la estructura cognitiva del sujeto como un conjunto de esquemas de conocimiento que recogen una serie de informaciones que pueden estar organizadas en mayor o menor grado y, por tanto, ser más o menos adecuadas a la realidad por su correlato con las teorías de la comprensión, las cuales, por su parte, sostienen que la comprensión es un proceso a través del cual el sujeto elabora un significado en función de la información almacenada en su mente (pp. 54-57).

Para confirmar lo anterior, se hace referencia a lo que manifiesta el Ajuste Curricular (MINEDUC 2016) de la educación ecuatoriana:

El enfoque constructivista parte de la consideración de que todos los estudiantes que llegan a la escuela son usuarios de su lengua materna, tienen capacidades cognitivas, afectivas y motoras, y poseen conocimientos sobre las cosas que se pueden hacer con las palabras, etc. Estos conocimientos previos son los cimientos a partir de los cuales se realiza el aprendizaje. Según David Ausubel (1969), el aprendizaje significativo solo se construye sobre un aprendizaje previo. Esto nos permite inferir la importancia de enriquecer, mediante experiencias lingüísticas variadas, la estructura cognoscitiva del estudiante, ya que dichas experiencias permitirán que construya nuevos significados. (p. 43)

Comprender desde la perspectiva de la competencia lingüística, es entenderla más allá del empleo de la comunicación en la vida cotidiana. Es entenderla como un proceso didáctico de aula en el que el maestro busca desarrollar las diferentes competencias a través de procesos de aprendizaje y estos procesos centrados en las teorías pedagógicas contemporáneas que conviertan a la educación en algo activo, ameno, a la vez que significativo por la utilidad que le presenta al estudiante en su vida.

Entre las principales aportaciones que han configurado la teoría constructivista a la lectura, se puede destacar (Del Prado, 2011):

- Las ideas cognitivas de Piaget (1946; 1969), que coinciden en los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua mediante procesos de simbolización, a partir de la interacción con el medio físico.
- El concepto de aprendizaje significativo, definido por Ausubel, Novak y Hanesian (1986), entendido como aquel que construye el individuo desde sus propios esquemas de conocimientos mediante un proceso de diferenciación progresiva, el cual conlleva la aparición de conflictos cognitivos entre lo ya sabido, es decir, entre sus conocimientos previos y el nuevo material objeto de conocimiento, a través de la conciliación integradora de ambos conocimientos mediante nexos de unión.
- Las teorías de Vygotsky (1977; 1979) y de Luria (1979), que inciden en el desarrollo cognitivo y en la construcción del conocimiento y configuran el constructivismo. Para el primero, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente ligado al de los

intercambios lingüísticos, poniéndose de manifiesto la importancia de la relación interpersonal en los procesos de aprendizaje lingüístico.

Es misión de la Didáctica de la Lengua y la Literatura la transformación de las teorías y postulados psicopedagógicos, aptos para la formación del alumnado, en elementos concretos del currículo y desarrollarlos en las diversas clases del área de Lengua y Literatura. De ahí que las destrezas lectoras se centran (o deberían centrarse) en las necesidades comunicativas de los estudiantes y las tareas docentes encaminarse en dirección a este objetivo.

La lectura y su comprensión están en permanente cambio. Los lectores a medida que maduran recurren a sus propios pensamientos y experiencias para la comprensión lectora. Es decir, que cuando el lector amplía sus campos cognitivos, culturales y de relación con el mundo su comprensión lectora también se amplía y su grado de comprensión aumenta y relaciona el intertexto con el mundo lector. La Didáctica de la Lectura entonces tiene una responsabilidad muy alta porque debe tomar en cuenta el intertexto lector para desarrollar estrategias que eleven el grado y nivel de dificultad en la comprensión lectora. Esta es una corresponsabilidad con el docente que es, a fin de cuentas, quien selecciona el texto que ofrecerá a los estudiantes. La competencia lectora en fin no es solo poseer las destrezas y conocimientos lectores sino también valorar la lectura como fuente de conocimientos y expresión de la cultura, así como emplearla cada vez que se necesite de acuerdo a diferentes fines que la vida puede presentar. Por tanto, “un objetivo de la educación es cultivar no sólo la competencia lectora, sino además el compromiso con la lectura” (Pisa, 2009).

Además, se debe entender que por “lectura de textos escritos” se puede mencionar a varias formas de presentación de los mismos, que van desde formas impresas en papel hasta las presentaciones en formatos digitales. Sí incluyen presentaciones visuales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas que incorporan cierta cantidad de lenguaje escrito.

Es importante aclarar que el término de competencia lectora sale del círculo educativo, es decir, no se lo emplea solamente como una actividad a desarrollar en el aula. Puede ir desde lo privado a lo público, desde el contexto educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y la ciudadanía activa. La clave del aprendizaje de la lengua escrita reside en el grado de significatividad y sentido que se otorgue a la lectura. Esta atribución de sentido y de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de la lectura, es decir, con la posibilidad de utilizarlas cuando las circunstancias lo aconsejen y lo exijan. La lectura en sí misma es una actividad compleja de recepción, es una actividad comunicativa en la que intervienen y confluyen diferentes capacidades y actividades cognitivas, pragmático-comunicativas y metacognitivas muy diversas, que ponen de manifiesto la interacción entre el texto y el lector.

De ahí, que el proceso de recepción lectora requiera que el alumno-lector aprenda a utilizar, organizar, identificar y dominar las estrategias de lectura, en su proceso

de aprendizaje y formación, para alcanzar satisfactoriamente el significado del texto. El alumno debe llegar a entender el acto de lectura como un proceso de comunicación y participación comunicativa, en el que intervienen, al igual que en una conversación cotidiana, los elementos básicos de la comunicación: el texto, convertido en emisor (pues es quien aporta la información a través de indicios textuales previstos por el autor), y el lector-receptor. Ambos mantienen un diálogo (expresivo-receptivo) a través del mensaje que hace que lo leído resulte significativo, individual e íntimo en un contexto o situación determinada.

En nuestro país los procesos didácticos para la enseñanza de la lectura han sido influenciados por diversas corrientes pedagógicas y cada maestro ha realizado una serie de acciones en el aula con la idea de mejorar esta destreza en sus alumnos. Todos de una o de otra manera conocen la importancia de la lectura, pero existen muy pocos estudios sobre los resultados obtenidos. El nuevo sistema de organización curricular requiere que el maestro organice las destrezas de acuerdo a la reflexión del grupo docente. Además, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016, p. 242).

“cruza por las fases cognitiva, afectiva y emocional en correlación con el saber ser, conocer, y hacer; en consecuencia, poder leer y escribir facilita que el estudiante pueda comunicar acerca de lo que aprende y conoce, desarrollar sus afectos y valores, y aplicar lo que sabe a la solución de problemas reales”.

Se puede observar que lo expresado por el MINEDUC tiene relación con el entramado teórico que hemos relacionado en función de las competencias lectoras.

También el MINEDUC, indica que “la lectura debe ser vista como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que los estudiantes construyen con los años, de acuerdo con las situaciones que viven y mediante la interacción con la comunidad de la que forman parte” (2016, p. 243).

La cita permite observar la correlación existente entre la competencia lectora y los postulados que presentados en el proyecto de Revitalización de la Educación Ecuatoriana y sacar como conclusión que existe una base teórica basada en la competencia lectora en los postulados del MINEDUC. Este aspecto permite a los maestros tener un horizonte teórico por el cual se deben desarrollar las actividades que van desde el macrocurrículo al microcurrículo.

Ahora bien, la competencia lectora es un enfoque comunicativo que va de la mano con el logro de un lector competente. Se puede hablar de un lector competente cuando posee un conjunto de habilidades metacognitivas que le permiten autorregular la comprensión. Si entendemos que los estudiantes requieren procesos y pasos secuenciales para alcanzar estos objetivos, es clave y fundamental entender la importancia de los estudios didácticos de la lectura en la intervención de estos procesos. La selección de material lector que atienda al desarrollo de la lectura desde aspectos básicos hasta el complejo entramado de la lectura crítica coloca al maestro

en el centro del proceso formativo de lectores competentes. Se puede entonces determinar dos aspectos didácticos básicos: el conocimiento de procesos y niveles de comprensión lectora y la selección de textos que se ofrecen a los alumnos como base de la Didáctica de la Lectura. Los niveles lectores varían de acuerdo a los modelos y complejidad con los que se quiera trabajar.

Cada uno de estos niveles tiene sus propios pasos y se desarrollan concomitantemente el momento de la lectura. En nuestro país el MINEDUC menciona únicamente tres niveles lectores: el literal, el inferencial y el crítico.

De acuerdo a lo manifestado a lo largo de este texto se puede afirmar que la comprensión lectora se relaciona con la competencia lectora pero no son lo mismo. La comprensión lectora es parte de la competencia lectora mientras que la competencia lectora es social ya que da una respuesta real y concreta, es decir pragmática a una situación planteada; la comprensión es individual y se relaciona exclusivamente a la comprensión o entendimiento del texto.

Jiménez (2014, p. 71) diferencia muy bien la idea de la competencia lectora y la comprensión lectora:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales, emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2011).

Ante esto, podemos decir que la definición de la comprensión lectora en los últimos años ha entrado en debate de los especialistas, ha evolucionado y dado perspectivas desde diferentes puntos de vista y aspectos.

“De manera que, si tradicionalmente el aprendizaje de la lectura ha sido concebido como un proceso pasivo consistente en la simple traducción de los signos gráficos a sonidos y en establecer la correspondencia entre la tira fónica y la tira gráfica, a partir de las más recientes aportaciones de distintas ciencias lingüísticas y psicolingüísticas, el acto de leer es concebido no solo como proceso perceptivo, sino fundamentalmente como un proceso interactivo y creativo entre el lector y el texto, con la finalidad de comprenderlo e interpretarlo” (Colomer y Camps, 1996, p. 33).

Ya en la estructuración curricular será el MINEDUC quien dé los parámetros de comprensión lectora que se pretenden alcanzar en cada uno de los subniveles

planteados por el currículo. El desafío que queda a la educación en la actualidad es formar seres humanos que puedan satisfacer ciertas necesidades que se le presenten en su vida a través de la lectura. Que sean críticos, y capaces de inferir al leer entre líneas y de asumir una posición frente a lo que leen (Lerner, D., 2003).

La comprensión lectora depende de algunos aspectos relacionados con los textos. De acuerdo a una clasificación general de los textos pueden ser continuos y discontinuos. Esta se relaciona con la organización y diagramación de los textos. Según PISA (2009) de una manera general los textos continuos están formados por oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Estos pueden incluso integrarse en estructuras más amplias, como los apartados, capítulos y libros. Los textos discontinuos suelen organizarse en un formato matricial, basado en combinaciones de listas.

Los textos en formato continuo y discontinuo se presentan tanto en el medio impreso como electrónico. Los textos de formato mixto y múltiple también son frecuentes en ambos medios, especialmente en el electrónico. Los dibujos y las imágenes gráficas aparecen frecuentemente en los textos impresos y pueden considerarse, con razón, parte esencial de los mismos. Los textos electrónicos suelen ir acompañados de imágenes fijas, así como de videos, animaciones y archivos de audio, que también pueden considerarse parte integral de los mismos.

Ya en el campo de los tipos de textos se puede indicar que los textos pueden ser: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y de transacción. Se debe destacar que los textos en su mayoría no pertenecen a un tipo exclusivamente, todos pueden combinarse de una u otra forma de acuerdo a la intencionalidad que tenga el autor. Así en los textos impresos puede existir una variedad de tipología textual. Los libros de texto son un ejemplo de ello, aquí se puede encontrar formas narrativas y descriptivas al inicio de la unidad. Indicaciones para resolver las tareas y definiciones propias del área dentro de la misma sección. Esto se repite en textos de literatura que acompañan como ayuda a la comprensión lectora una serie de imágenes y gráficos como parte de la impresión. Los ejemplos narrativos y descriptivos abundan en los textos expositivos.

Los textos electrónicos y sus entornos electrónicos web por la facilidad que prestan desde el punto de vista tecnológico hacen que la diferenciación sea aún más confusa y complicada. PISA (2009) dice que:

En el medio electrónico, la distinción es aún más confusa, especialmente en el entorno web, donde la definición de dónde empieza y termina un texto es en sí misma cuestionable, y cualquier página de material incluye, normalmente, no sólo varios tipos de texto, sino también distintas representaciones que pueden contener palabras, imágenes, animaciones, video y archivos de audio.

Entonces lo que nos queda como lectores es buscar las características predominantes que con más frecuencia se repiten para identificar un texto determinado de

acuerdo a su tipología. La siguiente clasificación de los textos fue publicada por Werlich (1979) y pueden servir de base para diferenciarlos unos de otros. Por la importancia de las definiciones empleadas por el autor se definen casi en su totalidad cada uno de los tipos de textos:

La descripción es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el espacio. Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta qué. Se puede describir de dos formas. La *impresionista* que presenta la información desde el punto de vista subjetivo de las relaciones, cualidades e instrucciones en el espacio. La *técnica* se presenta desde el punto de vista de la observación objetiva en el espacio. Este tipo de texto se puede presentar discontinuo, como los diagramas y las ilustraciones. La descripción de un lugar concreto en un folleto o diario de viajes, un catálogo, un mapa geográfico, un horario de vuelos *on line* o la descripción de una característica, función o proceso en un manual técnico son ejemplos de este texto.

La narración es el tipo de texto en el que la información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo. La narración suele responder a las preguntas cuándo o en qué orden. Presenta unos personajes que realizan acciones. La narración puede adoptar distintas formas. Las historias son subjetivas a diferencia de los informes que son objetivos ya que estos registran acciones y acontecimientos verificables. Las noticias cuentan un hecho para que los lectores se formen su propia opinión independiente de los acontecimientos, sin verse influidos por las referencias del reportero. Una novela, una historia corta, una obra de teatro, una biografía, una tira cómica y una crónica periodística de un acontecimiento son ejemplos de objetos de texto de la categoría narración. Además, existen las historias de ficción que guardan una relación metafórica con el mundo real, presentándose en forma de relatos que explican cómo podría ser o cómo parece ser. Se puede decir entonces que los textos narrativos se clasifican, principalmente, en textos de ficción o literarios, y en textos de no ficción. Los textos narrativos en soporte electrónico tienden a ser no escritos, ocupando su lugar las animaciones y las películas.

La exposición es el tipo de texto en el que la información se presenta en forma de conceptos compuestos o de constructos mentales. Suele responder a la pregunta cómo. Las exposiciones suelen adoptar distintas formas. Los ensayos expositivos ofrecen una explicación simple de conceptos, constructos mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo. Las definiciones explican de qué modo los términos o los nombres se interrelacionan con los conceptos mentales. Al mostrar estas interrelaciones, la definición explica el significado de las palabras. Las explicaciones son un tipo de exposición analítica utilizada para mostrar cómo un concepto mental puede estar vinculado a palabras o términos. El concepto está considerado como un todo compuesto, que puede llegar a entenderse descomponiéndose en sus elementos constitutivos y dando un nombre a las interrelaciones entre ellos. Los resúmenes son un tipo de exposición sintética utilizados para explicar y transmitir

textos de forma más abreviada de la que exige el texto original. Las actas constituyen un registro de los resultados de reuniones o presentaciones. Un ensayo académico, un diagrama que explica un modelo de memoria, una pirámide de población, un mapa conceptual y una enciclopedia *on line* son ejemplos de objetos de texto de la categoría exposición.

La argumentación es el tipo de texto que presenta la relación entre conceptos o proposiciones. Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta por qué. Una subclasificación importante de estos textos es la que distingue entre textos persuasivos y de opinión para referirse a las opiniones y puntos de vista. El comentario relaciona los conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con un sistema personal de pensamientos, valores y creencias. La argumentación científica relaciona los conceptos sobre acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de pensamiento y conocimiento, de forma que las proposiciones resultantes puedan verificarse como válidas o no válidas. Una carta al editor, un anuncio en un cartel, los comentarios en un foro *on line* y una crítica de un libro o película a través de internet son ejemplos de objetos de texto de la categoría argumentación.

La instrucción es el tipo de texto que da indicaciones sobre lo que se debe hacer. Las instrucciones ofrecen indicaciones sobre determinadas conductas para llevar a cabo una tarea. Las normas, los reglamentos y las leyes especifican los requisitos de determinados comportamientos basándose en una autoridad impersonal, como la validez práctica o la autoridad pública. Una receta, un conjunto de diagramas donde se muestra un procedimiento para prestar primeros auxilios y las instrucciones para el manejo de software digital son ejemplos de objetos de texto de la categoría instrucción.

La transacción representa el tipo de texto dirigido a alcanzar un objetivo concreto indicado en el texto, como la petición de que se haga algo, la organización de una reunión o la confirmación de un compromiso social con un amigo. Antes de que se extendiese la comunicación electrónica, este tipo de texto era un elemento importante de algunos tipos de cartas y, como intercambio oral, el principal fin de muchas llamadas de teléfono. Este tipo de texto no estaba incluido en la clasificación de Werlich (1979) utilizada hasta ahora en el marco de PISA (2009). Los textos transaccionales suelen ser de carácter personal, más que público, lo que puede contribuir a explicar por qué parecen no estar representados en los corpus empleados en la elaboración de muchas tipologías de texto. Por ejemplo, este tipo de texto no suele encontrarse en los sitios web que son, con frecuencia, objeto de estudios de lingüística de corpus (por ejemplo, Santini, 2006). En los últimos años, la enorme facilidad para la comunicación personal a través del correo electrónico, los mensajes de texto, los blogs y los sitios web de redes sociales ha dado mucha más relevancia a este tipo de texto como un tipo de texto de lectura. Los textos transaccionales suelen construirse sobre el entendimiento común y, posiblemente privado, entre los interlocutores. Los correos electrónicos y los mensajes de texto que se intercambian

a diario los colegas o amigos para demandar y confirmar planes son ejemplos de objetos de texto de la categoría transacción.

Se debe destacar que los aspectos tipológicos anteriores se relacionan con los niveles lectores que se desarrollan en las personas. Existe una estrecha relación entre la comprensión lectora y los niveles lectores. Estos niveles hacen que la lectura sea más compleja de acuerdo a la información que se comprende. Los niveles lectores pueden ser:

Literal

Como su propio nombre indica, el nivel literal de la comprensión de un texto hace referencia a «la información que se extrae conforme a la letra del texto, o al sentido propio y exacto de las palabras empleadas en él» (RAE.D, 2013). Este nivel es el más básico, pero a la vez sirve de base para los siguientes niveles. Este nivel va desde que el niño, en la mayoría de veces, inicia su proceso lector. Supone el nivel de comprensión más cercano a la decodificación por lo que a mejor automatización y fluidez en la decodificación más posibilidades de éxito en la comprensión literal (Rello, 2017). A su vez, el nivel literal está compuesto por dos subniveles, el objetivo y el subjetivo.

Objetivo

Se caracteriza por una identificación de acciones y donde se recupera información explícita del texto. El lector debe tener la capacidad de conocer la escritura y manejarla con fluidez sin la intervención de vicios de la lectura. Leer y decodificar al mismo tiempo es el objetivo de esta etapa.

Subjetivo

Esta parte del nivel literal busca desarrollar estrategias cognitivas a través de la lectura, es decir emplear la identificación, comparación, clasificación, análisis, síntesis y la capacidad de resumir en un texto. La capacidad de procesamiento de la información obtenida a través de la lectura y buscar la economía en la comprensión es su base. Es decir, se trata de buscar información del texto para retener lo fundamental del mismo.

Representativo

El nivel representativo es aquel que desarrolla la capacidad de reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo. Interviene el intertexto lector como elemento de comprensión. La persona es capaz de relacionar el contenido del texto con su experiencia personal y dar su propia interpretación a lo leído. La cabalidad del significado del texto se completa a partir de lo que el texto dice y la experiencia interpretativa del individuo. Este proceso puede tener las limitaciones si el lector tiene poco desarrollo en su intertexto.

Inferencial

Este nivel desarrolla la capacidad de extraer ideas que no están presentes en el texto pero que se pueden deducir del mismo de manera lógica. El texto deja pistas sobre ciertos elementos presentes en la lectura y que el autor no los dice de manera explícita. El lector puede diferenciar las hipótesis de los hechos, aportan matices significativos a la experiencia global de la lectura, y es necesario que el lector aporte sus conocimientos a la misma (Figueroa Sandoval et al., 2012). El lector hace suyo el texto en el sentido en el que su propio bagaje le ayuda a entenderlo; estamos ante el límite en el que el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector.

Crítico

La lectura crítica es dar a conocer nuestro punto de vista acerca del texto. Emitir juicios de valor sobre lo leído una vez que se ha comprendido el texto. No puede existir lectura crítica si no se ha comprendido el texto. La única manera de dar a conocer nuestros juicios de valor hacia la lectura y defenderlos o ponernos en contra es comprender la lectura. La lectura crítica está estrechamente relacionada al pensamiento crítico y a sus destrezas de pensamiento como claridad, exactitud, precisión, pertinencia, profundidad y amplitud lógica.

Emocional

Este aspecto se relaciona con la inteligencia emocional de las personas y se lo puede detectar en la forma en que los lectores son afectados por el contenido de la lectura. Cuando la imaginación da lugar a la lectura entre líneas y se recrean mundos ficcionales o de interés de cualquier tipo, sea científico, académico o instruccional, que motivan a seguir leyendo y buscar otros textos similares para profundizar en el conocimiento estamos frente a este nivel lector. Es la fase más característica de los lectores con hábito lector prolongado y es recurrente la imagen de un lector sensibilizado por la cultura como parte indiscutible de su propia experiencia vital.

Creador

Este nivel va de la mano del anterior. Y más que tener que ver con la lectura propiamente dicha ayuda al lector a despertar su creatividad a través del proceso lector. Ejemplos de este nivel podrían ser: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo, autobiografía, diario de algún personaje, inventar un personaje, espacio, hecho, final a partir de la historia, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia.

El análisis tanto de los tipos de textos como de los niveles lectores fomentan el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura. Estos procesos unidos a los de la neuropsicología en la lectura son claves en los últimos años. Algunos elementos de la neuropsicología que se podrían tomar en cuenta para el

desarrollo de los dos aspectos anteriores son (Vallés, 2005):

Atención selectiva: el lector centra su atención y no permite que otros estímulos lo distraigan de la lectura.

Análisis secuencial: el lector realiza una lectura de las palabras y su enlace dota de significados al texto.

Síntesis: El lector debe resumir y atribuir un significado al conjunto de unidades lingüísticas a fin de que lo leído adquiera coherencia y lograr una comprensión global del texto.

Memoria: La memoria sensorial recoge por muy breve tiempo la información que proviene del estímulo. La memoria de trabajo selecciona dicha información en la memoria de corto plazo y luego la va incorporando en la memoria de largo plazo que ayuda al momento de su evocación y proyección sobre los contenidos del texto que se busca comprender e interpretar. La memoria a largo plazo establece lazos con los conocimientos almacenados lo que ayuda a construir aprendizajes significativos sobre los esquemas preexistentes. La memoria de corto plazo activa mecanismos de asociación, secuenciación y recuerdo a medida que se produce la lectura al relacionar entre sí los contenidos del texto que se leen.

Entre las habilidades intelectuales relacionadas a la neurolingüística se pueden indicar:

Acceso léxico: El lector recupera las palabras almacenadas en su memoria y las organiza de acuerdo a los criterios pragmáticos-semánticos, morfológicos que se hallan en su memoria de largo plazo.

Análisis sintáctico: Se estructura en campo cognoscitivo la organización de las palabras para formar enunciados que completen una idea-mensaje. Se apodera para ellos de elementos lingüísticos (las palabras, su función y el orden de las frases). Organización sintáctica al momento de la lectura y simultánea con su cognición, relaciones neuronales y las fija en su archivo intelectual.

Interpretación semántica: Se logra la comprensión lectora a través de procesos que van desde lo literal a lo inferencial. La capacidad de realizar inferencias condiciona la interpretación.

Estos elementos se convierten en los procesos mentales que ayudan a los procesos cognitivos y metacognitivos fundamentales para la comprensión lectora y permiten al lector automonitorear su comprensión. Al mismo tiempo que razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos. En definitiva, ayudan a desarrollar la competencia lectora y son claves para la innovación educativa y la implementación de la reforma en el aula. Como indica Gallart (1992) aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano y aprender a disfrutar de la lectura.

Las estrategias que ayudan a este desarrollo y que tienen implícitas una serie de actividades que los estudiantes deben desarrollar, pueden ser:

-Tener un propósito para la lectura.

- Concientizar las acciones que debe realizar para cumplir el propósito.
- Debe estar motivado a realizar las actividades.
- Encaminar las actividades hacia el objetivo.
- Realizar los ajustes necesarios para cumplir el objetivo.

Estas estrategias llevadas a cabo a través de la lectura por el estudiante a partir de la dirección del maestro son las que permiten avanzar hacia el desarrollo de una lectura en niveles superiores. Solamente cuando exista una reflexión profunda sobre la lectura estos procesos serán capaces de ser analizados por los maestros y llevados al aula. Estas estrategias son el fundamento para dar el paso de la comprensión lectora a la competencia lectora. Desgraciadamente los resultados en las evaluaciones de varios países a través de pruebas estandarizadas han demostrado un poco dominio de la comprensión lectora. Lo mismo ocurre en nuestro país y de ahí se desprende que el “analfabetismo funcional” está presente y estará presente por muchos años si la escuela no toma la rienda y enfrenta el desarrollo de la comprensión lectora como un reto nacional, local e institucional por parte de las escuelas, colegios y universidades. Las habilidades que se desarrollan en el aula con el día a día, el trabajo permanente y organizado de los maestros en función del desarrollo lector y la motivación que se dé en cada momento son elementos que entran en juego.

Sin duda alguna el elemento emocional también juega un papel fundamental en la lectura. En la medida que el lector consiga una conexión entre el texto y sus emociones, sentimientos, conflictos e intereses, es decir, con los elementos que conforman su mundo interior afectivo se logrará que el texto se convierta en algo significativo y quedé guardado en su memoria de largo plazo como algo placentero y digno de volver a repetirse. Mientras que si el texto no logra esa conexión interna emocional el estudiante-lector se apartará de la lectura ya que esta se transforma en una experiencia negativa de la que es mejor apartarse. Como indica Vallés (2005) los aspectos afectivos tienen especial relevancia en la comprensión de textos. Es necesario que se movilicen procesos positivos que favorezcan la activación de procesos de comprensión lectora.

Ya para el trabajo en el aula el maestro debe primero indagar, aceptar y concientizar del nivel de competencia de sus alumnos y partir desde ahí. En ocasiones como docentes tenemos expectativas muy altas y que ellos no pueden alcanzar porque aún no han desarrollado procesos cognitivos básicos.

En conclusión, podemos indicar que la comprensión lectora es la capacidad que tenemos las personas de entender de manera precisa, contextual y de manera objetiva lo que el texto escrito quiere decir a través de su autor. Esta característica individual hace que este concepto sea de menor envergadura y esté dentro de otros que nos resultan más generales y amplios que el de la competencia lectora. Entonces, se puede decir que la competencia lectora es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que poseen los seres humanos para usar su comprensión lectora dentro del grupo social al que pertenece. La comprensión lectora no es un hecho evidente en sí.

Al no ser evidente se convierte en abstracto y dependerá de muchos factores cognitivos y metacognitivos que haya desarrollado el individuo para su pleno desarrollo. Al no ser evidentes estos elementos se deben materializar en acciones concretas dentro de la sociedad y es a lo que se llama competencia lectora.

Finalmente se puede manifestar como ya se mencionó anteriormente a Marina (2011) que la comprensión lectora está ligada más a la persona que al contexto social que le rodea, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a las circunstancias en que se produce la comunicación escrita, la forma de dar a conocer esa lectura en un proceso de socialización, la capacidad de dar a conocer esos procesos lectores a un grupo de manera eficiente y satisfactoria y hacerlo de una manera que produzca una satisfacción emocional personal.

Referencias

- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Del Prado, I. (2011). *Aprendizaje significativo* (David Ausubel). Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/materiales escolares/aprendizaje-significativo-davi.php>.
- Diez Mediavilla, Antonio (2017). “Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI”. *[Con] textos*, 5(20), 45-53.
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., Herrera Chandía, J., Yáñez Monje, V., & Palavecino Bustos, M. (2012). “El estudio de aprendizaje”, un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 55-68.
- Gallart, Isabel Solé. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Jiménez Pérez, Elena. (2014) *Comprensión lectora vs. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Investigaciones sobre lectura. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>> ISSN
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación del Ecuador –MINEDUC–. (2016). *Ajuste curricular 2016*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010a). *Actualización y fortalecimiento curricular educación general básica 8º, 9º y 10º años*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010b). *Guía metodológica para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011a). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Ministerio de Educación

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011b). *Lineamientos curriculares para el nuevo bachillerato ecuatoriano, área de Lengua y Literatura, primero, segundo y tercer año de Bachillerato*. Quito: Ministerio de Educación.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Becerra, F., Fernández Carrasco, F., & Heliz Llopis, J. (2016). El mapa conceptual interactivo como herramienta reflexiva para favorecer la construcción de un aprendizaje significativo.
- PISA (2009). *La lectura en PISA 2009*. Ministerio de España.
- RAE, D. (2013). *Diccionario Real Academia de la Lengua Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/>: <http://dle.rae.es>.
- Rello Segovia, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Tomado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/406141>
- Santini, M. (2006). Web pages, text types, and linguistic features: Some issues. *ICA-ME journal*, 30, 67-86.
- Vallés Arándiga, A. (2005). "Comprensión lectora y procesos psicológicos". *Libera-bit*, 11(11), 41-48.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte*. Heidelberg