

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE PRIMER Y TERCER CURSO DE SECUNDARIA EN TENERIFE*

EVALUATION OF READING COMPREHENSION IN FIRST
AND THIRD YEAR OF HIGH SCHOOL IN TENERIFE

MABEL URRUTIA**
JUSARELY GARCÍA***

Resumen

En esta investigación se evaluó la comprensión lectora a alumnos de primer y tercer año de secundaria de un Instituto Público de Tenerife (Islas Canarias). La evaluación se realizó mediante el instrumento CompLEC, un test validado para la población española y que está basado en los criterios de Pisa al utilizar preguntas de reconocimiento, otras de integración y de reflexión, así como textos continuos y discontinuos. De acuerdo a los resultados, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de primer y tercer nivel en la comprensión lectora; sin embargo, ambos cursos presentaron un bajo rendimiento lector en los textos discontinuos en relación con los continuos. Aspectos como la integración de conceptos no mejoran significativamente de un nivel a otro. Se discuten los resultados de la investigación de acuerdo a la tipología textual y las diferencias de contenido entre ambos niveles.

Palabras clave: Comprensión lectora, modelos de comprensión, discurso, tipología textual.

* Este artículo es producto de un Trabajo Final del Máster de Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

** Facultad de Psicología Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España. E-mail: murrutia@ull.es

*** Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España.

Abstract

In the current research, reading comprehension was evaluated to students of first and third level of Public Institute of Tenerife (Canary Islands). The evaluation was performed with CompLEC instrument, a test validated for the Spanish population, that is based on the Pisa criteria to use questions of recognition, others of integration and reflection, as well as comparing continuous with discontinuous texts. According to the results, significant differences between first- and third level in reading comprehension were found. However, both courses had low reading performance in continuous texts in comparison with discontinuous texts. Aspects such as the integration of concepts did not improve significantly from one level to another. The results of the research according to the text type and content differences between the two levels are discussed.

Keywords: Reading comprehension, models of comprehension, discourse, textual typology.

1. Introducción

DESDE PRINCIPIOS DE SIGLO, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta la importancia de la comprensión lectora y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto. Con el nacimiento de la Psicología Cognitiva, a mediados del siglo XX, se consideró la comprensión de textos como resultado directo de la descodificación, lo que implicaba la aplicación de operaciones lineales desde el código oral al escrito por un lector pasivo, que sólo se preocupaba de procesar el texto base de superficie (De Vega, Díaz y León, 1999), pero este concepto ha cambiado en los últimos años. Solé (2000) plantea que además de descodificar un texto, se debe aportar los objetivos, metas y experiencias previas del lector en un proceso de predicción e inferencia continua entre la información del texto y la del propio individuo. El enfoque de Pisa¹ (2009: 11), por su parte, es más comunicativo, orientado a la lectura crítica, pues plantea la lectura como: “La comprensión, el uso y la reflexión sobre textos

¹ Programme for International Student Assess (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos).

escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”.

Para comprender un texto, de acuerdo a esta concepción, se deben poner en marcha procesos metacognitivos psicolingüísticos complejos como son el reconocimiento del léxico, construcción e integración del significado de las frases, construcción de proposiciones básicas, diferentes tipos de inferencias (elaborativas y constructivas), elaboración de hipótesis, establecimiento de la coherencia, representación proposicional del texto, construcción del modelo de situación a través de nuestro conocimiento de mundo, actualización del modelo de situación, competencia retórica y comprender en términos comunicativos (Alonso, 2005; León, 2003; Sánchez, 2010; De Vega y Urrutia, 2012), en definitiva, procesos de integración y autorregulación típicos de una lectura crítica y reflexiva (Sánchez, 2010).

La comprensión de un texto se entiende entonces como un proceso constructivo y dinámico, donde el lector tiene un papel activo y estratégico, orientado a la resolución de problemas (van Dijk y Kintsch, 1983). Esta concepción más moderna de la comprensión textual se recoge en diferentes modelos que intentan explicar cómo ocurre el proceso de lectura en el individuo (Díaz y De Vega, 2003). Los modelos principales de comprensión son los siguientes: Modelo estratégico de van Dijk y Kintsch (1983), que ha tenido una gran influencia en los modelos posteriores debido a su concepción de lectura estratégica y la idea de que para comprender un texto es necesario la creación de un esquema mental, un modelo de situación. El Modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1988, 1998), que difiere del anterior en el sentido de que le da el mismo peso a la información textual que a los conocimientos previos del lector y, finalmente, el Modelo de Indexación de Eventos de Zwaan (1999), que parte de la idea de Van Dijk y Kintsch sobre la existencia de tres niveles de representación textual: superficie, texto-base y modelo de situación, pero además plantea la idea de que para comprender un texto es necesario representar cinco dimensiones de la historia: el tiempo, el espacio, el protagonista, la causalidad e intencionalidad.

La base neurológica de estos procesos implicados en la lectura consiste en conexiones en áreas cerebrales específicas que van desde el

área visual y fonológica para la lectura en voz alta y entre la visual y la semántica para la lectura comprensiva. Cuetos y Domínguez (2012) distinguen tres áreas fundamentales en el hemisferio izquierdo, que son: dorsal (temporoparietal), encargada de integrar la información visual con la fonológica y semántica; ventral (occipitotemporal), área que activa el procesamiento fonológico para el aprendizaje de palabras nuevas, ayuda al reconocimiento ortográfico de las palabras y se activa especialmente ante la destreza lectora y, por último, la circunvolución frontal inferior, responsable de la recodificación fonológica de la lectura y el habla espontánea. En el aspecto más discursivo, el hipocampo cumple una función importante en la construcción del modelo de situación, gracias a la codificación de patrones singulares como un episodio específico o la secuencia temporal de los sucesos para comprender un texto escrito (De Vega, Díaz y León, 1999).

Esto en cuanto a los procesos cognitivos y las áreas neuronales implicadas, pues tener una buena competencia lectora, en la práctica, exige de parte del alumno hacer análisis muy precisos sobre los textos que leen, una comprensión explícita e implícita de la información, capacidad crítica y reflexiva sobre los contenidos que se leen, comprender diferentes tipologías textuales, lectura hipertextual e inhibición de los prejuicios provenientes del conocimiento del mundo a la hora de enfrentarse a una información nueva (Informe PISA, 2009: 7).

Para realizar estas tareas de lectura tan complejas, los estudiantes deben emplear distintas estrategias cognitivas. La primera de ellas es la construcción de un modelo de situación, de acuerdo a las claves fonéticas, sintácticas y semánticas del texto y la información social que el lector tenga de su medio, a partir de su experiencia real y virtual proveniente de otras lecturas. Esto último es muy importante, pues sin el conocimiento del significado de las palabras y la información necesaria del mundo para elaborar inferencias y predecir la información siguiente, no habrá una buena comprensión del significado del texto. Por último, las estrategias de monitorización textual y auto-control de los mismos procesos de comprensión permiten a los lectores detectar los fallos y corregirlos a tiempo para la correcta comprensión final de un texto (Pérez Zorrilla, 2005).

Sin embargo, las destrezas lectoras básicas difieren de un lector a

otro, pues muchos de ellos no alcanzan a desarrollar estas estrategias aún en el ámbito universitario. Las diferencias principales que se han investigado experimentalmente son la velocidad lectora, el recuerdo de lo leído o la velocidad en el reconocimiento de las palabras. Pero, aparentemente, no sólo hay diferencias cuantitativas, sino también cualitativas en el procesamiento funcional de los lectores menos eficientes, quienes posiblemente sean más modulares que interactivos en los procesos cognitivos implicados en la lectura (De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez, 1999).

En un estudio realizado en la Universidad de La Laguna sobre diferencias individuales lectoras con técnicas electrofisiológicas, se clasificaron a los lectores en 3 grupos, de acuerdo a sus capacidades lingüísticas. a) grupo 1: altos léxicos y bajo discurso, que obtuvieron buenos puntajes en tareas de nombrado de palabra, vocabulario y eficiencia lectora, b) grupo 2: altos léxicos y bajos discurso, que se caracterizaban por tener buen vocabulario y por buen rendimiento en la tarea de decodificación grafema-fonema, pero un mal rendimiento en la tarea de comprensión lectora y c) grupo 3: bajos léxicos y alto discurso, quienes tenían problemas en la parte léxica, pero comprendían bien los textos, puesto que aparentemente estos lectores utilizan más la ruta léxica de lectura que la ruta fonológica, típica de los lectores que tienen un buen desempeño morfológico y léxico (Domínguez y Cuetos, 1992). Los resultados electrofisiológicos sostienen que los buenos lectores (grupo 1) establecen perfectamente la coherencia global de un texto y la detectan tempranamente, esto quiere decir que a los 400 ms se produjo una negatividad en las palabras provenientes de un contexto incoherente en comparación con la coherente, mientras que el grupo 3 (también alto en discurso, pero bajo léxico) establecen la coherencia global, pero en un tiempo más tardío, atenuando el efecto del componente N400 (negatividad a los 400 ms, característica de la incoherencia semántica). El grupo 2, por su parte, no establece bien la coherencia global, puesto que invierten los patrones, produciendo mayor negatividad en las palabras provenientes de un contexto coherente que incoherente y se tardan más tiempo que el resto de los grupos (Urrutia, Marrero, Castillo y De Vega, 2010).

Estos resultados revelan la importancia de que los estudiantes supe-

ren los problemas de lectura de acuerdo al nivel en que se encuentren, de modo que el desarrollo de las competencias lectoras debe atender a las diferencias individuales de cada grupo. Asimismo, un buen lector debe ser competente en diferentes contextos de lectura como el sector público, capacidad para leer documentos oficiales; educativo, ser capaz de entender un texto expositivo presentado en clases; privado como leer cartas o mensajes personales a través de la web y el contexto ocupacional, que implica leer para resolver un problema concreto, por ejemplo, el manual de una impresora (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011).

Un aspecto importante en el proceso de lectura es la evaluación de la competencia lectora. Se han diseñado diferentes técnicas psicolingüísticas para desarrollar la lectura como la tarea de Amplitud de Memoria (*Reading-Span*), la de Velocidad Lectora y la de Eficiencia Lectora. La primera parte de la hipótesis de que la capacidad del *span* de memoria influirá en los procesos de lectura, puesto que la memoria operativa desempeña un papel importante en varios niveles de procesamiento del lenguaje como la codificación de las palabras, la selección de su significado, la integración de unas palabras con otras, el análisis sintáctico, la construcción de una representación proposicional de las oraciones, la representación del tema del discurso y también en la elaboración de inferencias (De Vega *et al.*, 1999: 654). Su principal desventaja radica en el hecho de que se produce un foco excesivo en la memoria, puesto que no siempre hay una correlación directa entre el *span* de memoria y la comprensión de las preguntas relacionadas con los textos. La Velocidad Lectora predice que la diferencia entre un buen y un mal lector está en la rapidez con que accede a una palabra, así se ha llegado a determinar un promedio de 250 palabras por minuto en una población norteamericana (Perfetti, 1985); sin embargo, la velocidad lectora no siempre está asociada a la comprensión, puesto que en estudios empíricos se ha demostrado que los lectores que leen más rápido recuerdan menos la información extraída de un texto, hacen pausas físicas y no cognitivas y se ajustan menos al supuesto ojo-mente que los lectores más lentos. A pesar del éxito que cobraron

las técnicas de velocidad lectora en los años 80, el excesivo enfoque temporal, que hacía entrenar a los lectores a leer sólo las palabras de contenido y procesar lo más rápido posible el texto, provocó un sesgo hacia el tiempo en desmedro del rendimiento en la comprensión. La tarea de Eficiencia Lectora, en cambio, ha equiparado el tiempo de lectura con la capacidad para comprender lo que se pregunta (de Vega *et al.*, 1999).

Un ejemplo de prueba que evalúa la eficiencia lectora es la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC), que se centra en los tres propósitos básicos de lectura, de acuerdo a los criterios de PISA. Estos aspectos son: el acceso y adquisición de información (reconocer la idea principal de un texto, localizar información explícita); integración de información (hacer inferencias, relacionar la información del texto con su experiencia cotidiana) y reflexión-evaluación sobre la información del texto (capacidad crítica y reflexiva sobre los contenidos que se leen) (Llorens *et al.*, 2011).

CompLEC tiene la ventaja de ser una prueba que, a diferencia de otras como el PROLEC (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) y el PROLEC-SE (Evaluación de los Procesos Lectores en Alumnos de 3° Ciclo de Primaria y Secundaria de Ramos y Cuetos, 2003), permite al lector releer los textos cuando están contestando las preguntas. No sólo incluye textos narrativos y expositivos como las pruebas de comprensión lectora mencionadas, sino que también textos argumentativos. La tipología textual utilizada es variada, de modo que incluye textos continuos y discontinuos. Los textos continuos deben ser leídos secuencialmente como un cuento, mientras que los textos discontinuos no presentan la información de manera secuencial ni progresiva, tal y como ocurre con los textos que incluyen gráficos, diagramas o tablas. El tiempo de aplicación de la prueba es de una hora, tiempo suficiente en el que se pueden medir las destrezas lectoras orientadas a la tarea para que los alumnos sean capaces de leer para comprender y comprender para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual.

2. Metodología

2.1. *Diseño y objetivos del estudio*

La presente investigación corresponde a un diseño mixto (intragrupo e intergrupo) de ANOVA de Medidas Repetidas, que tiene como objetivo general medir la comprensión lectora de alumnos de secundaria. El estudio consistirá en la comparación del nivel de comprensión lectora existente entre alumnos de primer y tercer curso de un instituto público de Tenerife (España).

A través del test CompLEC (Llorens *et al.*, 2011), aplicado a los alumnos, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Observar cómo los alumnos comprenden, utilizan y analizan distintos tipos de texto.
- Establecer las diferencias existentes entre los alumnos de primer curso y los de tercer curso.
- Comparar los resultados para determinar qué género tiene mayor comprensión lectora.
- Analizar las dificultades que presentan los distintos tipos de preguntas planteadas en el test.

2.2. *Hipótesis de la investigación*

La hipótesis general de este estudio es la siguiente:

Habrá un mayor rendimiento lector en alumnos del tercer nivel en comparación con el primer nivel, puesto que este último ha desarrollado por mayor tiempo la destreza lectora.

Hipótesis específica:

Los textos discontinuos se comprenderán con menor eficiencia lectora que los continuos, puesto que los primeros son más complejos al estar orientados a la resolución de problemas.

2.3. *Participantes*

Los participantes del estudio fueron alumnos de primer y tercer curso de secundaria de un instituto público de la ciudad de San Cristóbal de La Laguna (Tenerife). Concretamente, se aplicó el test CompLEC a 32 alumnos de primero (17 mujeres y 15 hombres) y 32 alumnos de tercero (18 mujeres y 14 hombres).

Se seleccionó a alumnos de primer y tercer curso de secundaria, puesto que el test CompLEC está diseñado para evaluar el nivel de competencia lectora de escolares de entre 11 y 14 años en diversas situaciones de lecturas y con diferentes tipos de textos (Llorens *et al.*, 2011). En este estudio, la edad media de los participantes fue entre 12 y 14 años.

2.4. *Materiales*

Para realizar la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos se utilizó el test ComPLEC, validado para la población española. Éste está compuesto por cinco textos: tres continuos y dos discontinuos, y por un total de 20 preguntas, elaboradas de acuerdo a los supuestos del marco teórico de PISA 2000 (Llorens *et al.*, 2011).

Para analizar estadísticamente los resultados obtenidos del test ComPLEC, se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0.1 (Statistical Package for the Social Sciences).

2.5. *Procedimiento*

Los criterios que se tomaron en cuenta para llevar a cabo la aplicación del instrumento fue la selección de alumnos de primero y tercero de la ESO, que son los niveles educacionales que mide la prueba CompLEC. Además, se ha seleccionado esta muestra porque eran los grupos más homogéneos del instituto público de Tenerife, puesto que ambos grupos forman parte del proyecto bilingüe CLIL (siglas de

Content and Language Integrated Learning), que consiste en una iniciativa de inmersión lingüística llevada a cabo por institutos en todo el territorio nacional español con el fin de mejorar el conocimiento de la lengua inglesa por parte de los alumnos, de manera que al concluir los estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sean capaces de expresarse correctamente en dicho idioma. El desarrollo de este proyecto se caracteriza por impartir docencia en inglés en distintas asignaturas, que en el caso concreto de la muestra son: Lengua Inglesa, Matemáticas, Educación Plástica y Visual y Alternativa a la Religión (ATU).

La aplicación y corrección del test ComPLEC se hizo siguiendo la pauta de evaluación de los autores. La mayoría de las preguntas era de tipo test y algunas de respuesta breve y objetiva.

3. Resultados generales

Para evaluar las diferencias individuales en la comprensión lectora, se aplicó un diseño intergrupo y para explorar los resultados de cada nivel, primero y tercero, se hicieron análisis intragrupo. Se realizó una ANOVA de medidas repetidas para analizar los resultados y se encontró un efecto estadísticamente significativo entre el rendimiento de los alumnos de primer año y los alumnos de tercer año de la ESO [$F(1,31) = 9.932$, $MSE = 13.901$, $p = 0.004$], en donde tercer año de la ESO posee una ventaja mucho mayor (2.938) que los alumnos de primer año. Ver las medias correspondientes a cada grupo en la figura 1.

Se realizaron análisis estadísticos de distribución de frecuencias para ver en qué centil se ubicaban los porcentajes de respuestas más altos o más bajos de la muestra en comparación con el estudio realizado por los autores que validaron la prueba ComPLEC (Llorens *et al.*, 2011). En las tablas 1 y 2 se puede observar la baremación de la pruebas según las puntuaciones totales obtenidas de primero y tercero de la ESO. En la tabla 1 se muestran los resultados de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria aplicada por Llo-

rens *et al.* (2011). En la tabla 2 se observa el puntaje obtenido de los alumnos de primero y tercero de la ESO del estudio presente.

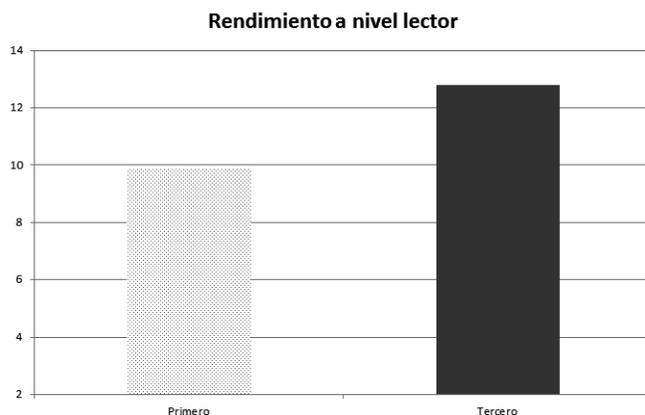


Figura 1. Media obtenida de cada grupo de acuerdo al rendimiento lector obtenido por el test CompLEC.

Tabla 1. Resultados de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria aplicada por Llorens *et al.* (2011).

Baremación del CompLEC para los diferentes cursos													
Curso	Centiles											Estadísticos	
	1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99	M	DS
1° ESO	2	5	7	8	9	11	12	13	15	16	19	10,5	4,1
3° ESO	3	8	10	112	13	14	15	16	17	18	20	13,6	3,6

Nota: M= Media; DS= Desviación Típica.

Tabla 2. Resultados de la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria correspondiente al presente estudio.

Baremación del CompLEC para los diferentes cursos													
Curso	Centiles											Estadísticos	
	1	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99	M	DS
1° ESO	3	5	6	7	8,2	10	11	12,1	13,4	15	17	9,8	3,8
3° ESO	6	6,3	9	10,9	11	13,5	14,8	15	17	18	19	12,7	3,9

Nota: M= Media; DS= Desviación Típica.

Como se puede observar en las tablas 1 y 2, la distribución de la muestra es bastante similar en ambos estudios, mostrando una distribución normal. Por tanto, el test discrimina perfectamente en los niveles analizados.

Para explorar las diferencias de sexo en la muestra del presente estudio, se realizó un análisis univariante para observar posibles interacciones entre ambos grupos; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos [F(1,60)=0.67, MSe=14.6, p=0.4]. Posteriormente, se hicieron análisis intragrupo para explorar posibles diferencias significativas en cada nivel, pero tampoco se encontraron diferencias significativas en el nivel 1 [(t(31)=1.7, p=0.9] ni el nivel 3 [(t(31)=-0.45, p=0.56], a pesar de que existe una tendencia a obtener mejores resultados en las mujeres cuando están en el nivel 1 y en los hombres cuando están en el nivel 3.

4. Resultados específicos

4.1. Tipo de preguntas

Análisis más específicos se realizaron en los tipos de preguntas reali-

zadas en el test CompLEC. La prueba distinguía entre tres diferentes niveles: Recuperación, Integración y Reflexión, siendo el nivel de recuperación uno de los niveles más bajos de comprensión textual. Los análisis del ANOVA dieron como resultado un efecto principal por tipos de preguntas [$F(1,62)=8.16, MSe=0.037, p=0.0001$], indicando que las preguntas de integración tienen menos puntaje que las de reflexión y las de recuperación, respectivamente (ver Figura 2). Pero, el resultado más relevante fue una interacción significativa por grupos [$F(1,62)=4.3, MSe=0.16, p=0.017$], la cual indica que los alumnos de tercer nivel tienen mejor rendimiento en todas las preguntas, pero con mayores diferencias en las preguntas de recuperación y de integración. Ver figura 3.

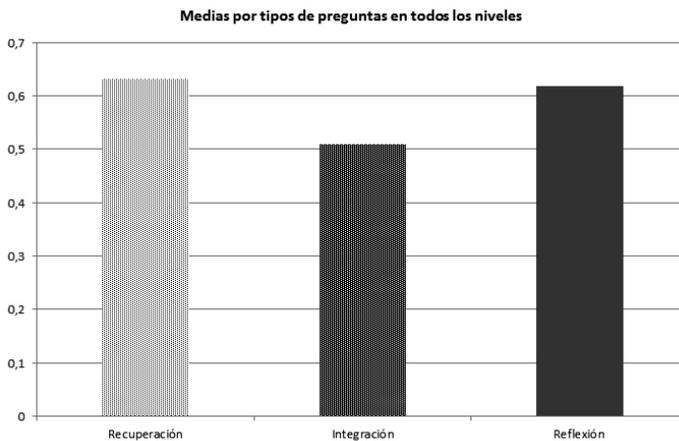


Figura 2. Medias obtenidas por tipo de preguntas en la muestra completa.

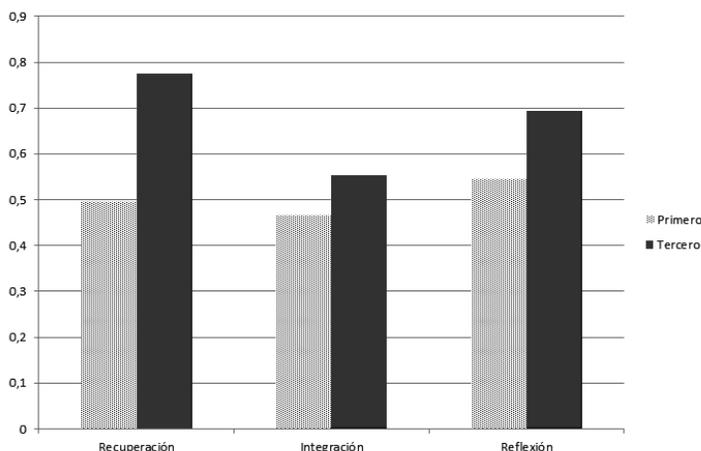


Figura 3. Interacción tipo de preguntas por grupo.

A pesar de que se encontró una interacción por grupo en los tipos de preguntas, los análisis intragrupo detectaron sólo diferencias significativas en el nivel 3 en los 3 pares relacionados, pero no se encontraron diferencias significativas en el nivel 1. $T(.209)=6.004$, $p=.000$ $T(.208)=2.204$, $p=.035$ $T(.233)=-3.400$, $p=.002$. Al comparar los tipos de preguntas entre ambos niveles, se encontraron diferencias significativas en las preguntas de recuperación $t(31)=-3.802$, $p=0.001$ y en las preguntas de reflexión $t(31)=-2.072$, $p=0.047$, pero no se encontraron diferencias significativas en las preguntas de integración $t(31)=-1.804$, $p=0.081$.

4.2. Tipo de textos

Con respecto al tipo de texto (discontinuo y continuo), el ANOVA mostró un efecto principal significativo por tipo de textos, pero ninguna interacción por grupo. De este modo, se observa que el tipo de texto continuo posee una diferencia significativamente superior (0,706) en contraste al tipo de texto discontinuo [$F(1, 62)=71.408$, $MSE=0.221$, $p=0.001$], independiente del nivel de estudio en que se encuentre el alumno. Ver figura 4.

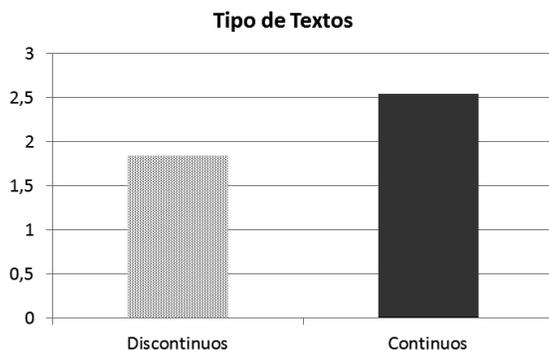


Figura 4. Comparaciones entre los tipos de textos: discontinuos y continuos.

4.3. *Textos independientes*

En cuanto a las diferencias de cada uno de los cinco textos que cuenta con el test CompLEC, los análisis de ANOVA mostraron un efecto principal significativo [$F(1,4) = 31.635$, $MSE = 1.142$, $p = 0.0001$], lo cual indica mejores rendimientos en los textos continuos que los textos discontinuos en toda la muestra. En la figura 5 se observan las diferencias entre los 5 textos.

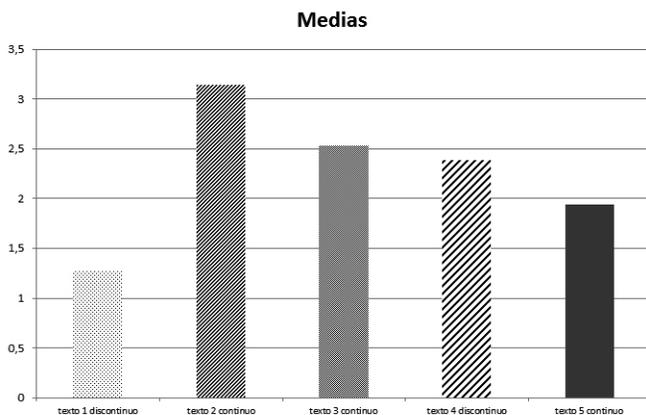


Figura 5. Media obtenida de cada uno de los textos independientes de la prueba CompLEC en toda la muestra.

Como se puede apreciar en la figura 5, el texto 1 discontinuo es el de más bajo rendimiento, en conjunto con el texto 5 continuo. Al hacer análisis de medias relacionadas entre los pares de textos, se encontraron diferencias significativas en todos los pares de textos, excepto entre los textos 3 continuo y 4 discontinuo. De este modo, no sólo los tipos de textos marcan la diferencia de rendimiento lector, sino también la estructura textual, pues en el caso del texto 3 continuo se trata de un texto argumentativo, de estructura más compleja que el expositivo del texto 4 discontinuo. En la discusión, retomaremos esta idea con más detalle.

Las diferencias significativas entre los pares de textos se resumen de la siguiente manera. El texto uno (discontinuo) con el texto dos (continuo) [T (63)= -9.563, p=0.0001]. El texto uno (discontinuo) en comparación con el texto tres (continuo) [T (63)= -6.997 p=0.0001]. El texto uno a diferencia con el texto cuatro (discontinuo) [T (63)= -6.720 p=0.0001]. El texto uno en comparación con el texto cinco (continuo) [T (63)= -5.095 p=0.0001]. El texto dos (continuo) en comparación al texto tres (continuo) [T (63)= 3.150 p=0.002]. El texto dos (continuo) con el texto cuatro (discontinuo) [T (63)= 4.965 p=0.0001]. El texto dos (continuo) en comparación al texto cinco (continuo) existe una diferencia significativa [T (63)= 4.965 p=0.0001].

También podemos observar diferencias significativas entre los textos dos y cinco [T (63)= 6.495 p=0.0001]. Sin embargo, en lo que respecta al texto tres (continuo) y el texto cuatro (discontinuo) se observa que no existe diferencia significativa [T (63)=.628 p=0,532]. El texto tres (continuo) en contraste al texto cinco (continuo), también se puede observar diferencia significativa [T (63)= 2.862, p=0.006]. Y, finalmente comparando el texto cuatro (discontinuo) con el texto cinco (continuo) podemos observar una diferencia significativa entre ambos textos [T (63)= 3.180 p=0.002].

5. Discusión y conclusiones

La comprensión lectora, tal y como se describió al inicio de este trabajo, es un proceso complejo que requiere el desarrollo de una serie de

habilidades metacognitivas psicolingüísticas. Para lograr dicho proceso, el lector tiene un papel activo y estratégico, dirigido a la resolución de problemas (Van Dijk y Kintsh, 1983). Para contar con un buen nivel de competencia lectora, es necesario que el lector realice un análisis del texto que está leyendo, una comprensión explícita e implícita de la información, capacidad crítica y reflexiva de lo que lee, comprender lo que lee, aplicar distintas estrategias cognitivas y organizar la información de tal manera que sea capaz de responder a los desafíos del medio. Sin embargo, dichas competencias en ocasiones no son alcanzadas en el ámbito universitario. Esta situación alarma a los sistemas educativos e implica la necesidad de tomar medidas, como lo ha hecho el sistema educativo español al aplicar diferentes leyes educativas. Por ejemplo, la ley Orgánica de Educación (LOE 2006) hace mención en el artículo 2 al fomento de la lectura y al uso de bibliotecas como uno de los factores clave para la calidad de la enseñanza.

En lo que respecta a la educación primaria, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2006) establece como base fundamental el adquirir habilidades en la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo. Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley indica que en esta etapa el estudiante debe iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. En la ESO se establece que se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias. Finalmente, por lo que respecta a la lectura en el Bachillerato, se destaca la función de la lectura como herramienta de aprendizaje al señalar en el artículo 33, dedicado a los objetivos de esta etapa, que en ella es preciso afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

Con respecto a la Comunidad Autónoma de Canarias, lugar al que pertenece la muestra, la legislación vigente establece la necesidad de poner en marcha un plan que oriente adecuadamente y responsabilice a los centros educativos, al profesorado y a las familias el fomento del hábito lector y de consulta bibliográfica, así como el uso de la biblioteca como una herramienta que contribuya de manera eficiente a mejorar la formación de los alumnos y alumnas de Canarias como lectores competentes.

En relación con lo anterior y teniendo en cuenta los datos obtenidos de los alumnos de primero y tercero de nuestro estudio, podemos observar el avance en la competencia lectora entre los alumnos de primer año y los que están en tercero, donde se encontró un efecto estadísticamente significativo a favor del grupo de tercer año de la ESO.

En este trabajo se realizaron comparaciones de análisis estadísticos de distribución con el estudio realizado por los autores que validaron la prueba CompLEC (Llorens *et al.*, 2011). En ambos casos se observa una puntuación normal y similar, con lo que podemos concluir que el instrumento CompLEC discrimina los niveles educativos analizados.

Examinando las diferencias de sexo entre el estudio de Llorens *et al.* (2011) y los del presente estudio, se tiene que la muestra de Valencia mostró diferencias significativas entre hombres y mujeres mientras que en este estudio los datos obtenidos por los estudiantes de Tenerife no muestran diferencias estadísticamente significativas. Una de las razones puede ser por el tamaño de la muestra y otra, más importante quizás, porque ambos grupos pertenecen al grupo CLIL (Proyecto Content and Language Integrated Learning). Por lo tanto, el nivel de primero y tercero de comprensión lectora debe ser muy homogéneo. A pesar de esto, se observó que las mujeres del primer curso de la ESO obtuvieron mejores resultados en el test, en comparación con el grupo de tercer año de la ESO, donde los hombres mostraron una tendencia no significativa de mejor rendimiento que las mujeres.

Estos resultados respaldan la prueba CompLEC como una prueba fiable para realizar diagnósticos de competencia lectora en estudiantes de secundaria. Así como también facilita el diseño de intervenciones preventivas y optimizadoras de la competencia lectora de los alumnos, previamente a la finalización de la secundaria. Otro beneficio que aporta, es que ayuda como técnica orientativa para que los alumnos reflexionen sobre su competencia lectora. Y, finalmente, también ayuda como instrumento de investigación.

El enfoque de Lectura PISA (2000, 2003 y 2006) está basado en la idea de que la lectura le proporciona al lector una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde metas específicas, como la cualificación educativa, hasta objetivos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal. De acuerdo con esto, un buen lector debe desempeñarse en

distintos ámbitos: público, educativo y privado, tal como se explicó en la introducción. La actuación en diferentes contextos implica la lectura de diferentes estructuras textuales, tales como textos continuos y discontinuos. Ambos textos discriminan actitudes lectoras totalmente distintas. Los textos continuos se componen por una serie de oraciones que se organiza en párrafos y se clasifican por su objetivo retórico, de modo que la actitud lectora normalmente es de entretención o búsqueda de información, leer para saber. Un ejemplo de texto continuo es el hipertexto, el cual se caracteriza por una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí, de tal modo que facilita la lectura en distinto orden, permitiéndole al lector acceder a la información, siguiendo distintas pautas.

Los textos discontinuos, en cambio, exigen de parte del lector obtener información para aplicarla en el medio directamente como puede ser la lectura de mapas, cuadros y gráficos. Dentro de los textos discontinuos se señalan también los horarios, las listas de precios, los catálogos y los programas. Las convocatorias y los anuncios son documentos que incitan al lector a que haga algo.

De acuerdo con los resultados de este estudio, se encontraron diferencias significativas entre los textos continuos y discontinuos, comprobándose una de las hipótesis de esta investigación. No obstante, estas diferencias se encontraron en la muestra general, presentando mayor rendimiento en los textos continuos, sin diferenciar entre nivel de estudio. La razón quizás se deba a que los textos continuos se componen por una serie de oraciones que se organizan en párrafos, lo que facilita al alumno a realizar constructos mentales y relacionar conceptos. Los tipos de textos empleados en el test son expositivos y argumentativos. Utilizando como referente preguntas de ¿Cómo? (expositivo) y ¿Por qué? (argumentativo). Por otra parte, los textos discontinuos utilizados en el test CompLEC están planteados en gráficas, por lo que a la hora de interpretar dichas gráficas se emplea argumentación científica y hace más compleja la comprensión lectora. Cabe destacar que, de acuerdo al informe PISA, los textos continuos son los que más se utilizan en la evaluación lectora, en una proporción de 3 a uno o cero en relación con los textos discontinuos. Esto explica de algún modo el bajo rendimiento lector en este tipo de textos en toda la muestra.

Otro aspecto relevante que también influye en la comprensión lectora es la complejidad de la tipología textual, pues, de acuerdo al informe PISA, el porcentaje mayor de ejercitación lectora en secundaria corresponde a los textos narrativos o expositivos, pero la tipología argumentativa se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios, que son los que menos se ejercitan en el sistema educativo actual. Esto último se ve parcialmente reflejado en los resultados de la investigación en los que se encuentran diferencias significativas en los cinco textos utilizados en la muestra, excepto en dos igualmente complejos como el texto continuo 3, que es argumentativo y el texto 4, que es discontinuo, pero de tipología textual más simple, expositiva. Aquí se ve claramente que no sólo el tipo de texto, sino también el género influye en la comprensión lectora.

Esto último quiere decir que los textos narrativos son más fáciles de entender, debido a que los textos narrativos, como su nombre lo indica, narran de forma estructurada a través de un seguimiento de los eventos y bajo unas características específicas: introducción, contenido y desenlace. También es importante mencionar que en la lectura comprensiva de las novelas o los cuentos, el lector recuerda mejor y genera más inferencias en comparación a los textos expositivos. Estos últimos requieren más inferencias, por tanto la información que se quiere transmitir y comprender la mayoría de las veces no está explícita. Es por eso que ante un texto de estilo narrativo, los lectores suelen desarrollar estrategias o habilidades de carácter más general que en los textos expositivos, donde el lector suele utilizar estrategias de integración textual.

Ahora bien, la tipología textual va de la mano de los procesos cognitivos involucrados en cada tarea. Así, en un texto narrativo se utilizan más preguntas orientadas a la recuperación de información o a la reflexión de los contenidos de un texto; en cambio en un texto argumentativo se requiere la integración de los conceptos para entender dos puntos de vista o dos procesos opuestos. En los resultados obtenidos en la muestra sorprende que los alumnos de tercero hayan tenido un aumento considerable en las preguntas de recuperación y

significativamente en las de reflexión con respecto a los alumnos de primer año y, por otro lado, un aumento mucho menor no significativo en las preguntas de integración. Estos resultados dan cuenta de la falta de ejercitación lectora en textos argumentativos de carácter científico o filosófico en comparación con los textos literarios de carácter más narrativo.

En definitiva, el comprender un texto tiene un grado de dificultad alto y requiere de diversos procesos, sin embargo existen distintos factores que influyen a la hora de entender lo que estamos leyendo, desde el estado de ánimo de una persona hasta la elección correcta de un texto para leer. Lluch (2012) sugiere como guía unos criterios que ayudarán a realizar la elección de un libro. Dichos criterios le facilitarán al lector principalmente: orientar al mediador, objetivar las decisiones, formar lectores críticos, compartir las valoraciones y rentabilizar presupuestos.

Al elegir lecturas basadas en los valores, ideología o lecturas con la finalidad de construir hábitos de conducta, el criterio que hay que considerar principalmente es el respeto por el lector, ya que el autor no intenta imponer su punto de vista aportando una lección o enseñanza explícita y no escribe para solucionar problemas del lector. Con estas pautas antes mencionadas, lo que se pretende es que el lector reflexione y sea capaz de relacionar el texto con lo que actualmente está viviendo. En cuanto al género, la autora recomienda elegir libros de poesía, teatro, relato, etc. Los criterios a elegir hacen referencia a los para-textos, a la edición, al diseño de las páginas, al tipo de tipografía utilizado, a la página de créditos, etc. Con respecto al origen, los criterios ayudarán a alejarnos de nuestros gustos, de nuestros tipos de lectura habitual y el uso de ellos ayudará construir nuevos horizontes hacia la lectura. Sin embargo, la ejercitación de lectura científica también ayudará a los lectores a desarrollar un pensamiento crítico más allá de las ofertas literarias.

A pesar de que el criterio de selección de lecturas parece ser un factor importante a la hora de ejercitar la lectura, la actitud del lector y su motivación a la lectura serán cruciales para fomentar el hábito lector como lo plantean Díaz y Gámez (2003), quienes ponen de manifiesto que las personas con una alta motivación invierten más tiempo en in-

crementar su conocimiento y, en consecuencia, leen más. Los hábitos lectores son otro aspecto relevante en la comprensión lectora y que deja abierta la posibilidad de una investigación futura que estudie la relación entre la motivación, los hábitos lectores y el rendimiento lector.

En conclusión, el tema de la comprensión lectora es relevante en el sistema educacional actual, por ello la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha llevado a cabo el informe PISA para evaluar mundialmente el rendimiento lector de los alumnos de secundaria. Los resultados de este estudio dan cuenta de un aumento de las competencias lectoras de los alumnos de tercer nivel en general, tal y como se predijo en las hipótesis de investigación; sin embargo, en términos específicos, hay aspectos de la comprensión lectora que aún no avanzan lo suficiente de un nivel a otro como la comprensión de textos más complejos en estructura y competencias requeridas, especialmente las de integración de conceptos.

La sociedad actual compite con una serie de otras ofertas de entretenimiento como los videojuegos, las redes sociales, los sistemas de mensajería instantánea, entre otros, que relegan a la lectura a una actividad asociada al colegio, pero que poco tiene que ver con la lectura frutiva o la lectura para actuar, para la resolución de problemas. Uno de los factores principales que sin duda influyen en la comprensión lectora es la falta de hábito lector, hábito del que son responsables los agentes familiares, no sólo el colegio, para que los jóvenes tomen consciencia de la importancia de la lectura y el desarrollo de la lectura como herramienta para el aprendizaje. La prueba CompLEC nos ha aportado información importante sobre los procesos que subyacen a la lectura y el rendimiento lector. Investigaciones futuras en torno al desarrollo de estrategias lectoras son necesarias para ayudar a desarrollar la comprensión lectora en los adolescentes.

Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 63-93.
- Cuetos, F. y Domínguez, A. (2012). Lectura. En Cuetos, F. (Ed.). *Neurociencia del Lenguaje* (pp. 139-151). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*. Madrid: Tea Ediciones.
- De Vega, M., Díaz, J. M. y León, I. (1999). Procesamiento del discurso. En De Vega y Cuetos (Eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 271-305). Madrid: Trotta.
- De Vega, M., Cuetos, F., Domínguez, A. y Estévez, A. (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En De Vega y Cuetos (Coords.). *Psicolingüística del español* (pp. 651-681). Madrid: Editorial Trotta.
- De Vega, M. y Urrutia, M. (2012). Information updating in texts with a counterfactual event. *Psicológica* 33, 157-173.
- Díaz, J. y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (13). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>
- Díaz, J. M., y de Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J.A. León (Ed.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). Madrid: Pirámide.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva* 4, 193-208.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press and Production.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review* 95, 163-182.
- León, J.A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2010). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria. *Psicothema* 23(4), 808-817.
- Lluch, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (del aula y la biblioteca a las políticas públicas). Conferencia magistral presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012. (Inédito).
- LOCE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading abilities*. New York: Oxford University Press.
- Pérez Zorrilla, Ma. J. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-138.

- PISA (2009). *Resumen de resultados PISA 2009*. SIMCE. Unidad de currículum y evaluación. Ministerio de Educación de Chile.
- Ramos, J.L. y Cuertos, F. (2003). *Evaluación de los Procesos Lectores PRO-LEC-SE*. Manual de uso. Madrid: Tea Ediciones.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2000). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Iberoamericana* 59, 43-61.
- Urrutia, M.; Marrero, H.; Castillo, M. D., & De Vega, M. (2010). *Diferencias individuales entre buenos y malos lectores en la comprensión de textos contrafactuales*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pedagogía. Chile (Puerto Montt).
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Zwaan, R. (1999). Situation models: the mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science* 8(1), 15-1.

Recibido: 29-04-2013 Aprobado: 15-06-2013