



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

AUTOR: JOSÉ MARTÍN SÁNCHEZ

DIRECTORES: DRA. M.ª DEL PILAR NÚÑEZ DELGADO

DR. JERÓNIMO MORALES CABEZAS

GRANADA, OCTUBRE 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Martín Sánchez
D.L.: GR 732-2014
ISBN: 978-84-9028-882-5

TESIS DOCTORAL

*LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA*

JOSÉ MARTÍN SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA

La presente Tesis doctoral ha sido realizada por el licenciado D. José Martín Sánchez, bajo la dirección de la Dra. D.^a M.^a del Pilar Núñez Delgado y del Dr. D. Jerónimo Morales Cabezas, para aspirar al grado de Doctor.

Granada, octubre de 2013

Fdo. José Martín Sánchez

M.^a del Pilar Núñez Delgado, Doctora en Filosofía y Letras y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, y Jerónimo Morales Cabezas, Doctor en Filosofía y Letras y Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como directores de la tesis presentada para aspirar al título de Doctor por D. José Martín Sánchez,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis titulada *La comprensión de textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria* por el citado doctorando reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, octubre de 2013

Fdo. M.^a del Pilar Núñez Delgado

Fdo. Jerónimo Morales Cabezas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
1. Significado e importancia del tema	17
2. Objetivos del trabajo	20
3. Estructura del trabajo	22
4. Agradecimientos	24

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1. LECTURA Y COMPRESIÓN LECTORA. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y FUNCIONAL	27
1. Concepto de <i>lectura</i> y de <i>comprensión lectora</i>	27
2. Modelos explicativos de los procesos de comprensión lectora	33
3. Funcionamiento de los procesos de comprensión lectora	38
3.1. <i>Procesos perceptivos</i>	39
3.2. <i>Procesos léxicos</i>	39
3.3. <i>Procesos sintácticos</i>	42
3.4. <i>Procesos semánticos</i>	43
3.5. <i>Los procesos de comprensión según Gagné</i>	43
4. Factores que intervienen en la comprensión lectora	44
4.1. <i>El texto</i>	44
4.2. <i>El lector</i>	50
4.3. <i>El contexto</i>	55
5. La lectura en la sociedad actual	57
CAPÍTULO 2. LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA	65
1. Lectura y comprensión lectora en el ámbito escolar: enseñar y aprender a leer	65
2. Competencia oral y comprensión lectora	69
3. El aprendizaje de la comprensión lectora	73
4. La enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora	75
4.1. <i>El papel del vocabulario</i>	76
4.2. <i>Enseñar a comprender</i>	78
4.3. <i>Las estrategias de comprensión</i>	80
5. Velocidad, fluidez y eficacia lectoras	82
6. Tipos o clases de lectura	86
7. Tipos o niveles de comprensión lectora y actividades para desarrollarla	89
8. El tratamiento didáctico de la comprensión lectora en las diferentes etapas educativas	92
8.1. <i>La Educación Infantil</i>	93
8.2. <i>La Educación Primaria</i>	95
8.3. <i>La Educación Secundaria Obligatoria</i>	97

9. La enseñanza de la lectura en Europa	98
CAPÍTULO 3. EL TEXTO EXPOSITIVO	103
1. El concepto de texto. Texto y discurso	103
2. Las propiedades textuales	105
2.1. <i>La coherencia</i>	106
2.2. <i>La cohesión</i>	107
2.3. <i>La adecuación</i>	108
2.4. <i>La corrección</i>	110
3. El texto expositivo: características pragmáticas y estructurales	111
3.1. <i>Secuencias textuales predominantes en los textos expositivos</i>	112
3.2. <i>Superestructura del texto expositivo</i>	114
3.3. <i>El inicio del texto expositivo</i>	115
3.4. <i>Desarrollo y organización de la información</i>	120
3.5. <i>La aclaración y la ejemplificación</i>	124
3.6. <i>El cierre del texto expositivo</i>	127
4. Rasgos lingüísticos y retóricos del texto expositivo	128
5. El texto expositivo en el área de Ciencias Sociales	131
CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	135
1. Antecedentes	135
2. Evaluaciones Generales de Diagnóstico	139
2.1. <i>Cuarto curso de Educación Primaria</i>	139
2.2. <i>Segundo curso de Educación Secundaria</i>	154
3. Informes PISA	168
3.1. <i>Marco de la evaluación de la comprensión lectora en PISA</i>	169
3.2. <i>Evolución de los resultados en comprensión lectora entre 2000 y 2009</i>	171
3.3. <i>Algunas conclusiones de los informes PISA</i>	180
4. Estudio PIRLS	183
4.1. <i>Aspectos de la comprensión lectora en PIRLS</i>	185
4.2. <i>Diseño y características de la prueba de comprensión lectora</i>	186
4.3. <i>Resultados de los alumnos españoles y su comparación internacional</i>	187
CAPÍTULO 5. MARCO CURRICULAR. LA LECTURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	195
1. La lectura en el sistema educativo español	195
2. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las competencias básicas	200
3. El alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria	206
4. La formación del profesorado de ESO y el tratamiento de la compren-	211

sión lectora	
5. El currículum de las Ciencias Sociales en la ESO	217
6. Perspectiva crítica sobre la enseñanza de las <i>Ciencias Sociales</i> en la ESO	222

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6. ESTADO DE LA CUESTIÓN. PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA COM- PRENSIÓN LECTORA	233
1. Introducción	233
2. La evaluación de la comprensión lectora	236
2.1. Objetivos	238
2.2. Contenidos	239
2.3. Métodos	240
3. Estudios más destacados sobre la comprensión lectora	252
3.1. Programas para enseñar estrategias específicas	252
3.2. Programas para enseñar estrategias múltiples	270
4. Síntesis y reflexiones sobre los estudios revisados	280
5. Bases para un programa de instrucción sobre comprensión lectora en la ESO	284
CAPÍTULO 7. DISEÑO, ELEMENTOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	295
1. Planteamiento del tópico y del diseño de la investigación	295
2. Objetivos e hipótesis	297
3. Método	301
3.1. <i>Diseño y tipo</i>	301
3.2. <i>Participantes y contexto</i>	302
3.3. <i>Variables e instrumentos de la investigación</i>	303
3.3.1. <i>Variables utilizadas en la investigación</i>	303
3.3.2. <i>Elaboración y validación de las pruebas de comprensión lec- tora</i>	306
3.3.3. <i>Elaboración y validación de los Cuestionarios Inicial y Final</i>	315
3.4. <i>Fases y medidas de la investigación</i>	317
4. Diseño y fases del programa didáctico de instrucción	319
4.1. <i>Contenido del programa</i>	334
4.2. <i>Estrategias empleadas</i>	336
4.2.1. <i>Intervención</i>	336
4.2.2. <i>Recursos didácticos</i>	337
4.3. <i>Desarrollo del programa</i>	338
4.3.1. <i>Entrenamiento en vocabulario y subrayado (texto A)</i>	339
4.3.2. <i>Entrenamiento en comprensión literal (texto A)</i>	340
4.3.3. <i>Entrenamiento en inferencias, valoraciones y síntesis (texto A)</i>	341

4.3.4. Entrenamiento en vocabulario y subrayado (texto B)	345
4.3.5. Entrenamiento en comprensión literal (texto B)	346
4.3.6. Entrenamiento en inferencias, valoraciones y síntesis (texto B)	347
CAPÍTULO 8. ESTUDIO INTERGRUPOS: RESULTADOS REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL	351
1. Resultados del cuestionario inicial	352
1.1. Análisis de los datos del Grupo Experimental en el cuestionario inicial	354
1.1.1. Resultados según la variable Edad	357
1.1.2. Resultados según la variable Sexo	361
1.1.3. Resultados según Sujetos	366
1.2. Análisis de los datos del Grupo Control	369
1.2.1. Resultados según la variable Edad	371
1.2.2. Resultados según la variable Sexo	375
1.2.3. Resultados según Sujetos en el cuestionario inicial	380
2. Resultados del cuestionario final	382
2.1. Análisis de los datos del Grupo Experimental en el cuestionario final	385
2.1.1. Resultados según la variable Edad	388
2.1.2. Resultados según la variable Sexo	393
2.1.3. Resultados según Sujetos	397
2.2. Análisis de los datos del Grupo Control en el cuestionario final	400
2.2.1. Resultados según la variable Edad	403
2.2.2. Resultados según la variable Sexo	407
2.2.3. Resultados según Sujetos	412
CAPÍTULO 9. ESTUDIO INTRAGRUPOS: RESULTADOS REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA	415
1. Resultados obtenidos para el objetivo 1: el uso y conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante el vocabulario y el subrayado	415
1.1. Análisis pre-test	415
1.2. Análisis pos-test	417
2. Resultados obtenidos para el objetivo 2: el uso y conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante la comprensión literal	419
2.1. Análisis pre-test	419
2.2. Análisis pos-test	420
3. Resultados obtenidos para el objetivo 3: el uso y conocimiento para evaluar un texto y reflexionar sobre él mediante las inferencias, la valoración y la síntesis	422
3.1. Análisis pre-test	422
3.2. Análisis pos-test	423

4. Resultados obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental en el estudio intragrupo en el <i>pre-test</i> , <i>intra-test</i> y <i>pos-test</i>	425
4.1. Datos obtenidos para cada una de las variables dependientes	426
4.2. Puntuaciones globales	435
4.3. Datos para la variable Edad (condición de repetidor)	436
4.4. Datos para la variable Sexo	438
4.5. Datos para cada uno de los sujetos	439
4.6. Datos comparativos entre los resultados de los cuestionarios y de los test	441
5. Resultados obtenidos por los alumnos del Grupo Control en el estudio intragrupo en el <i>pre-test</i> y <i>pos-test</i>	444
5.1. Datos obtenidos para cada una de las variables dependientes	444
5.2. Puntuaciones globales	453
5.3. Datos para la variable Edad (condición de repetidor)	454
5.4. Datos para la variable Sexo	456
5.5. Datos para cada uno de los sujetos	457
5.6. Datos comparativos entre los resultados de los cuestionarios y de los test	459
6. Estudio de correlaciones	462
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES PRINCIPALES SOBRE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES	467
1. Introducción	467
2. Conclusiones sobre las hipótesis	471
2.1. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos	471
2.2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupo	474
2.3. Conclusiones sobre las hipótesis referidas a la influencia de las variables intervinientes	476
3. Aportaciones de este estudio y discusión de resultados	477
3.1. Creación de un programa de intervención y comprobación de su eficacia	477
3.2. Mejora de la comprensión lectora mediante la intervención sobre variables	480
4. Limitaciones de este estudio	483
5. Implicaciones didácticas de este estudio	484
6. Prospectiva investigadora	486
BIBLIOGRAFÍA	491
ANEXOS	535
Anexo I: Figuras explicativas sobre los procesos de comprensión lectora y otros aspectos de la competencia en comunicación lingüística	537

Anexo II: Preguntas en lectura. Estudio PISA 2009	547
Anexo III: Pruebas A y B de comprensión lectora para la validación	551
Anexo IV: Prueba de comprensión lectora para el pre-test	565
Anexo V: Prueba de comprensión lectora para el intra-test	573
Anexo VI: Prueba de comprensión lectora para el pos-test	581
Anexo VII: Cuestionarios inicial y final para el alumnado	589
Anexo VIII: Matriz de corrección de los textos de entrenamiento A y B	597
Anexo IX: Listado de figuras por capítulos	601

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Significado e importancia del tema

Uno de los objetivos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es lograr desarrollar en los alumnos las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. En este aspecto, la competencia en comunicación lingüística se refiere, por una parte, a la comprensión y producción de discursos orales y escritos, en español, en los diferentes contextos de la actividad social y cultural, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada comunidad autónoma, con propiedad y creatividad, sirviéndose de él para comunicarse y organizar el pensamiento. Por otra parte, atiende a la interpretación y producción con rigor, autonomía y creatividad de mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos. Por último, contempla la localización y la selección de información, su tratamiento de manera autónoma y crítica y su transmisión a los demás de forma organizada e inteligible.

En cuanto, a los contenidos curriculares para esta etapa de secundaria, la habilidad de leer alude, de forma más concreta, a la comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en contextos próximos a la experiencia del alumno. Se trata de que el alumnado comprenda textos de los medios de comunicación, textos de ámbito académico, etc., todo ello en dife-

rentes soportes y fuentes de información. Además de lograr una actitud reflexiva y crítica respecto a la información disponible.

A pesar de ello, en los últimos años diferentes evaluaciones nacionales e internacionales han puesto de manifiesto que en los centros educativos españoles, y en todas las asignaturas, hay un bajo rendimiento académico en esta destreza de los alumnos de Educación Secundaria que, en opinión de los expertos, arranca desde la Educación Primaria y que, en cualquier caso, hay que atajar. Este bajo rendimiento se debe, entre diversas razones, a los importantes problemas en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura que presentan. La mayor parte del alumnado no posee los instrumentos necesarios para enfrentarse a las tareas que se le proponen. Lo que demuestra que si no se actúa sobre esas dificultades tempranamente, estas se irán incrementando en cursos posteriores, todo lo cual hace necesario intervenir más en el desarrollo del dominio práctico de habilidades que en el conocimiento teórico de ellas.

También cabe señalar que un aspecto fundamental que influye en la aparición de estos problemas es que los alumnos no poseen hábito lector; casi nunca leen en su hogar y desde sus familias tampoco se recomienda la lectura. A ello se suma un contexto educativo donde la importancia de esas habilidades en la escuela no ha sido prioritaria en los últimos años. La enseñanza de la comprensión lectora no se ha llevado a cabo de forma sistemática ni con base en fundamentos actualizados por las investigaciones más recientes, su desarrollo ha sido más bien intuitivo. Estas son algunas de las causas por las cuales, en la secundaria, estos problemas se acrecientan y se reflejan en el desinterés y desconocimiento que el alumnado muestra por las prácticas lectoras en general.

A partir de los años setenta del pasado siglo surge un gran interés por producir modelos teóricos que explicaran el proceso lector y los mecanismos que lo hacen posible. La lectura se vuelve a definir en términos de reconocimiento y comprensión, constituyéndose en un constructo funcional de diversos niveles de procesamiento relacionados de manera temporal, que se conectan entre ellos de una forma particular, haciendo posible la explicación de cómo el sujeto lector puede construir el significado general de un texto. De esta manera, la lectura se conceptualiza como un proceso inferencial y constructivo, el cual supone la construcción y verificación de hipótesis acerca de diversos signos gráficos y significados. Implica diferentes actividades: descifrar signos gráficos, construir representaciones mentales de las palabras, acceder a significados de palabras, asignar valor lingüístico a unidades de diverso tamaño y valor semántico, construir el significado de frases, integrar el significado en un contexto y los conocimientos

previos del lector sobre el tema (Alonso y Mateos, 1985; De Vega y otros, 1990). Leer es, más que reconocer las palabras, comprender lo que se reconoce, atribuir sentido, interpretar.

Hay diferentes modelos explicativos sobre los procesos de la comprensión lectora, como la hipótesis de la estructura formal del texto o de la gramática de las narraciones (Rumelhart, 1977), la hipótesis de la estructura proposicional del texto o teoría proposicional (Kinscht, 1977) o los modelos mentales (Johnson-Laird, 1983). Estos modelos entienden la comprensión lectora como un proceso por el que se elabora el significado global o parcial que transmite un texto, una frase, un párrafo o una palabra. Es un proceso que engloba el uso consciente e inconsciente de estrategias para la resolución de problemas (estrategias que conllevan el uso de señales textuales y de la construcción de un modelo e implican el control de la comprensión lectora y del conocimiento previo sobre el tema, etc.), para elaborar el significado que se ha querido transmitir en el texto.

Los lectores comprenden un texto no solo porque son capaces de repetir memorísticamente lo que han leído, sino que comprenden un texto cuando establecen conexiones lógicas entre las diferentes ideas y pueden expresarlas de otro modo. Así, las inferencias son fundamentales en la comprensión y permiten dar sentido a diversas palabras, agrupar proposiciones y completar las partes informativas implícitas o ausentes en el texto (Johnston, 1989). En este sentido, el integrar la información del texto se lleva a cabo porque hay un conocimiento general sobre el mundo, originado en experiencias almacenadas en la memoria; conocimiento acerca del tema que se lee, sobre el significado de las palabras, sobre el contenido del texto y las estructuras textuales (García Madruga, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

En función de esa concepción sobre lo que realizamos cuando comprendemos un texto determinado, podemos entender de mejor manera eso que el alumnado de secundaria hace cuando presenta un bajo nivel de comprensión lectora. Es por ello por lo que las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora se entenderán como esas deficiencias que presentan los alumnos para identificar la macroestructura y la microestructura del texto y construir tanto un significado global como de aspectos parciales de él. En general, los alumnos con pobre comprensión lectora carecen de las estrategias necesarias para averiguar las estructuras textuales y no tienen conocimientos previos sobre el contenido textual. Todo ello tiene una gran importancia y repercusión, pues conlleva para su futuro el fracaso escolar y el consiguiente reflejo en su vida laboral adulta.

2. Objetivos del trabajo

Hay en la literatura especializada distintos tipos de propuestas encaminadas a instruir en esta habilidad que es la comprensión lectora. Destacan aquellos que enfatizan la instrucción a través de la enseñanza de estrategias frente a los que lo hacen a través de ayudas textuales al alumno.

Los programas de instrucción de la comprensión lectora desde el texto conllevan ayudas extratextuales (títulos, organizadores previos, sumarios, preguntas) que, sin modificar la estructura de los textos, facilitan al lector la labor (García Madruga, 1991), o bien ayudas intratextuales (simplificación léxica y sintáctica, organización de señalizaciones y contenidos), que sí modifican la estructura o contenidos de los textos pero que igualmente facilitan la comprensión (Kinscht y Yarbrough, 1982; Loman y Mayer, 1983).

Por su parte los programas de instrucción de la comprensión lectora mediante el desarrollo de estrategias se dirigen hacia la enseñanza de la estructura y organización del texto a partir del uso del conocimiento previo del lector, ejercitando al sujeto en la selección de un plan organizador, utilizado por el creador del texto, y en la construcción de sus ideas sobre este plan (Mayer, Cook y Dyck, 1984); mientras que otras propuestas hacen hincapié en el uso de estrategias de control, metacognitivas o de supervisión, donde se enseña al lector a resumir, a preguntarse sobre el contenido de lo leído, a aclarar confusiones que se den en el texto o en su interpretación y a hacer predicciones sobre los contenidos siguientes (Brown, Palincsar y Ambruster, 1984).

En general, muchos de estos programas tienen objetivos comunes, y todos apuestan por la instrucción directa para enseñar los procesos y habilidades de comprensión lectora. La mayoría postula la enseñanza de estrategias para localizar las ideas principales y secundarias del texto, usualmente mediante la utilización de macrorreglas (generalización, supresión e integración) y, en casi todos ellos, se considera la realización de esquemas o resúmenes a partir de información seleccionada. En una menor medida, se promueve también la activación de los conocimientos previos del lector, la autorregulación y la identificación de la progresión temática en el texto.

Nuestro trabajo persigue, como objetivo global, mejorar la destreza de comprensión lectora del alumnado de secundaria obligatoria en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia por medio de un programa de entrena-

miento específico que incluye algunos de los objetivos que se contemplan en las propuestas anteriormente citadas, aunando y considerando componentes de unos y otros en una propuesta ecléctica que busca la eficacia de la instrucción. Partimos de la idea de que la enseñanza de la comprensión lectora y de este plan se apliquen de forma explícita, y no solo en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sino que implique en un futuro a otras materias de las que conforman el currículo de Educación Secundaria, pues la comprensión lectora es una cuestión transversal al currículo. De esta manera, esta propuesta aboga por la introducción de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora generalizables y adaptables a otras asignaturas, ya que así se ayudará al uso automatizado de las mismas por parte de los aprendices.

Esta propuesta de mejora de la comprensión lectora en el primer curso de la Educación Secundaria establece distintos componentes instruccionales: a través del uso y el conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante las palabras y el subrayado de ellas, a través del uso y el conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante su comprensión literal y, por último, a través del uso y el conocimiento para profundizar en la comprensión del contenido de un texto mediante las inferencias, valoraciones y síntesis.

Con respecto al primer componente, nos referimos a la necesidad de activar los conocimientos previos de los lectores para crear un puente con los conocimientos nuevos. Aquí incluimos el desarrollo del vocabulario (sinónimos, antónimos) y de la técnica del subrayado (particular, contextual) relevante y nuevo de lo necesario y útil para la comprensión del texto. Con esto pondremos en contacto los conocimientos con los que el alumnado cuenta y los nuevos conocimientos que se presentan, haciendo que los primeros sirvan de base para los segundos, y así, favoreceremos el desarrollo del aprender a aprender.

El siguiente constituyente incluye también el instruir a los alumnos para la comprensión literal propiamente dicha, y poder así realizar un tratamiento lineal del texto. Esto les servirá de guía para extraer las ideas principales y secundarias (García Madruga, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). Se pretende que los alumnos conozcan que existen paráfrasis, preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes o seguimientos de instrucciones que nos ayudan a detectar la organización de un texto. Para ello, se ha potenciado el uso de estas técnicas. Asi-

mismo, es primordial que los alumnos sean capaces de identificarlas y de jerarquizarlas en función de cómo se presenten en cada texto.

El último componente instruccional, y al mismo tiempo, uno de los que consideramos de mayor importancia, es enseñar a los lectores a inferir, valorar y sintetizar profundizando en la comprensión del contenido del texto. Se trata de que el sujeto establezca cuál es el propósito de la lectura que realiza. A veces vemos que los lectores se muestran pasivos ante el proceso de comprensión y su lectura está excesivamente apegada al texto, así que se hace muy necesario fomentar estrategias tales como la predicción de resultados, hechos, conclusiones, opiniones, propósito del autor y resúmenes parciales o globales para que sean conscientes de lo que significa comprender y cómo ellos mismos pueden regular y dirigir el proceso. Se trata de enseñar a convertirlos en lectores más autónomos y proactivos. De esta forma, los alumnos serán muy conscientes de lo importante que es seguir todos los pasos, su secuencia y el porqué de ellos, así su implicación en aprender será mucho mayor.

3. Estructura del trabajo

El contenido de este trabajo se ha organizado en dos partes: la primera abarca los fundamentos teóricos, en la que se desarrollan los presupuestos teóricos y metodológicos en los que se asientan nuestro programa de intervención y nuestro diseño de investigación; la segunda, el estudio empírico, explica el estado de la cuestión, la metodología seguida y el conjunto de recursos de los que se dispone, así como la estructura del programa de intervención didáctica. Por último, se exponen los estudios estadísticos, análisis de los resultados y las conclusiones y consideraciones finales. Estas dos partes se distribuyen en diez capítulos de la siguiente forma.

La primera parte, integrada por cinco capítulos, recoge los aspectos epistemológicos y pedagógicos que se relacionan específicamente con nuestro estudio. Así, el capítulo uno aborda el concepto de lectura y de comprensión lectora, los modelos explicativos de su funcionamiento así como el funcionamiento mismo de estos; en él se desarrollan los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros. También se recogen los factores que intervienen en la comprensión lectora (texto, lector y contexto) y por último se analiza el papel de la lectura en la sociedad actual.

En el capítulo dos nos ha parecido necesario tratar la comprensión lectora desde la perspectiva didáctica. Las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, los diferentes tipos de lectura, la lectura y comprensión lectora en el ámbito escolar, el aprendizaje de la comprensión lectora, la enseñanza de la lectura, y dentro de esta, la enseñanza del vocabulario, de la comprensión y de las estrategias de comprensión, son los principales puntos tratados. No se puede olvidar, igualmente, el tratamiento didáctico de la comprensión lectora en las diferentes etapas educativas, desde la Educación Infantil pasando por la Educación Primaria y llegando hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

El texto expositivo, el más habitual y característico de la materia de Ciencias Sociales, ocupa el capítulo tres. Aquí se expone el concepto de texto, las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y corrección), las características pragmáticas y estructurales del texto expositivo, y dentro de ellas, las secuencias textuales predominantes, la superestructura, el inicio, el desarrollo y organización de la información, la aclaración y la ejemplificación y el cierre del texto expositivo. También se abordan los rasgos lingüísticos y retóricos del texto expositivo y la presencia y rasgos de este tipo de textos en el área de Ciencias Sociales.

En el capítulo cuatro se analiza la evaluación institucional de la comprensión lectora. Los antecedentes que hay, las Evaluaciones Generales de Diagnóstico realizadas al alumnado de cuarto curso de Educación Primaria y de segundo curso de Educación Secundaria. Los informes PISA, destacando en ellos, el marco de la evaluación de la comprensión lectora, la evolución de los resultados de la comprensión lectora (2000-2009) y sus conclusiones. Y por último, el estudio PIRLS; los aspectos de la comprensión lectora, el diseño y características de la prueba de comprensión lectora y los resultados de los alumnos españoles y su comparación internacional.

La primera parte termina con en el capítulo cinco, en el que se analiza el marco curricular de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria aportando una perspectiva crítica y destacando la importancia de la formación del profesor de ESO para el adecuado tratamiento de la comprensión lectora y la lectura en el sistema educativo español y europeo.

La segunda parte de este trabajo está configurada por los capítulos seis al diez, en los que se desarrollan, respectivamente, el estado de la cuestión (principales investigaciones sobre la comprensión lectora), el diseño y práctica del programa de instrucción, los resultados referidos a la aplicación de los cuestiona-

rios a los alumnos, los resultados inter e intragrupos y las conclusiones y consideraciones finales sobre los resultados, que recogen la discusión de resultados, conclusiones y aportaciones de este estudio, sus limitaciones, implicaciones didácticas y las perspectivas investigadoras que quedan abiertas con este trabajo.

La presente investigación se cierra con la bibliografía manejada y con los anexos que se han considerado necesarios para complementar su contenido.

4. Agradecimientos

En primer lugar, he de agradecer a los doctores M.^ª del Pilar Núñez Delgado y Jerónimo Morales Cabezas su excelente dirección, ya que sus conocimientos y experiencia en el campo estudiado dieron forma a mi investigación. También, por su guía en estos años de trabajo y su entendimiento de las circunstancias particulares que rodearon mi participación en este doctorado.

En segundo lugar, he de manifestar el agradecimiento al centro escolar donde se desarrolló la investigación y, en concreto, al alumnado del primer curso de secundaria del año académico 2011-2012 que participó en este estudio, quienes con una actitud positiva y trabajadora facilitaron el desarrollo del programa. Este agradecimiento también lo hago extensivo a los compañeros del centro por su ayuda y colaboración desinteresada.

Por último, y no por ello menos importante, no solo quiero agradecer sino que dedico este trabajo a mi esposa, por mostrarme su apoyo incondicional y sincero en todo lo necesario para llevarlo a cabo, por ayudarme siempre en todas mis responsabilidades personales y por aligerar tantas veces mi cansancio con sus buenos consejos. Por supuesto, de manera especial, el agradecimiento a mi madre, la cual es siempre un punto de referencia.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y FUNCIONAL

1. Concepto de *lectura* y de *comprensión lectora*

La lectura es el vehículo mediante el cual se permite establecer una relación entre un texto y una persona o, más concretamente, un lector, posibilitando la captación del contenido de un mensaje por medio del descifrado de un sistema de signos lingüísticos y su relación con un conjunto de conocimientos. Si bien no se trata únicamente de un medio para la obtención de información, pues la lectura va más allá, tal y como sostienen Bereiter y Engelmann (1977), para quienes supone una herramienta de grandísima influencia con relación al desarrollo del pensamiento formal, vinculado de modo estrecho con la evolución cognitiva. En consecuencia, la lectura es un elemento de estimulación intelectual fundamental y necesario para todos, y más aún para aquellas personas que, contando con déficits sensoriales, disponen de menos vías que faciliten tanto la obtención de información como el mismo desarrollo cognitivo.

Leer es, sin duda, una habilidad compleja cuyo dominio requiere poner en juego un variado conjunto de destrezas cognitivas que empiezan con los proce-

sos de identificación e interpretación visuales –ortográficas en ese caso– de un sistema basado en el lenguaje, y finalizan con la reordenación de nuestros conocimientos sobre la base de nuevas informaciones aportadas. Para Crowder (1985: 11) la lectura “[...] se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento”.

El desarrollo de esa habilidad no se da de forma espontánea, proviene de una acción instructiva, de un proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que su mayor o menor grado de éxito será definido por la interacción de varios factores entre los que destacan los conocimientos previos del aprendiz (dominio del lenguaje oral y sus componentes: fonológico, léxico, morfosintáctico, semántico y pragmático), los procesos psicológicos subyacentes en cualquier actividad de aprendizaje (atención, memoria, razonamiento, etc.), las variables relacionadas con la naturaleza del texto (estilo, longitud, cohesión, etc.) y todas aquellas que competan al acto de instrucción en sí. Así, mientras Solé (1992: 17) considera la lectura como “un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”, Co-reig (2000: 126), en una definición complementaria, la caracteriza como “proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión.”

Es por ello, por lo que los distintos modelos hoy en vigor desarrollados para describir y explicar el funcionamiento del proceso de comprensión lectora coinciden en caracterizarla como un proceso multinivel, pues consideran que para llegar a comprender el significado de un texto el lector debe analizar desde los componentes más elementales hasta los más complejos (De Vega, 1984, 1990; Alonso y otros, 1992, 1994). Interpretar un texto es un proceso que tendería a saturar la capacidad de la memoria operativa (Sánchez Miguel, 1998). La memoria de trabajo tiene así un protagonismo absolutamente central en todas las tareas asociadas a la lectura y a la comprensión de textos (García-Madruga y otros, 1999; García-Madruga y Fernández, 2008). Así, la comprensión lectora dependería de que el lector domine un conjunto importante de procesos cognitivos y conocimientos previos, de que el texto cumpla un conjunto de presupuestos y de que el contexto proporcione las condiciones necesarias para la articulación entre lector y texto (Sánchez Miguel, 1998).

El interés por el estudio de la comprensión lectora no es nada actual, sino que viene de antiguo, pero no fue hasta principios del siglo pasado cuando diferentes expertos, profesores, pedagogos, etc. Iniciaron acercamientos científicos

rigurosos a este tema (Huey, 1908)¹ propiciados por los avances de los métodos e instrumentos de investigación. En efecto, hasta hace poco tiempo se establecía una diferencia entre las habilidades receptivas, que se consideraban pasivas, y las expresivas, consideradas activas debido al hecho de que la expresión es observable y la comprensión no, distinción esta que ha sido superada en cuanto la investigación psicolingüística ha puesto de manifiesto que también la comprensión exige muchas operaciones cognitivas complejas y laboriosas. La comparación de ambos procesos es muy reciente pero llama la atención la multitud de similitudes observadas en los procesos de recepción, sea esta oral o escrita.

- a) Las habilidades receptivas suponen un dominio más amplio de la lengua, pues se comprenden más registros y más palabras de las que se usan para expresarse; las productivas, por el contrario, conllevan un dominio limitado de la lengua dado que el usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros.
- b) Solo se utilizan para la expresión algunas de las palabras que se dominan receptivamente.
- c) Por otra parte, el usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende, pero sí controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas.
- d) Las capacidades comprensivas se aprenden y desarrollan antes, mientras que las expresivas dependen de las primeras en lo que respecta al aprendizaje: solo se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.
- e) Por último, las microhabilidades de la comprensión oral y escrita tienen ciertas semejanzas (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas, entre las cuales se observan también afinidades (análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia).

Así pues, a lo largo del pasado siglo se fueron sucediendo diferentes concepciones sobre la lectura, unas más restrictivas, como por ejemplo las que la consideraban como resultado de la descodificación, y otras, evolucionadas en

¹ Duke, N. & Pearson, P. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. En Farstrup A. & Samuels S. (Eds.). *What research has to say about reading instruction*. (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.

las últimas décadas, donde la comprensión lectora tendería a ser considerada más como una aplicación concreta de destrezas, de procedimientos... de estrategias de carácter cognitivo a nivel general (Flood, 1983)². Autores relevantes en el campo que nos ocupa, como Spiro y Anderson (1977) o Rumelhart y Ortony (1977), sostienen que el conocimiento se almacenaría en estructuras de conocimiento y la comprensión en general es considerada como el proceso de los "procesos" implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras. Según lo dicho, el nivel de comprensión de un texto equivaldría pues a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras (Johnston, 1983). De este modo tendría un papel crucial los procesos de inferencia dentro de la comprensión lectora (Pearson y Johnson, 1973)³.

Debemos partir de la base de que la relación entre el que lee y lo leído (lector y texto) es una *interacción* activa (Royer y Cunningham, 1981)⁴. Desde ese punto de vista, la comprensión lectora es un proceso donde se utilizan una serie de "claves" que nos da el autor en función de lo que conoce o posee como experiencia previa del que lee para poder inferir el significado que pretende el autor del texto.

En este punto es obligado mencionar las aportaciones de la Estética de la Recepción que, si bien se ligan más a los estudios literarios, coinciden con las explicaciones y modelos que estamos viendo en que sitúan su centro de interés, no en el texto, sino en la incidencia del texto en los receptores, ubicados ambos, obra y lector, en su contexto histórico.

Jauss (1992 [1977]) subraya la importancia de la concreción del proceso de recepción en distintos momentos históricos. En el análisis de la experiencia del lector o la comunidad de lectores de una época determinada han de tenerse en cuenta dos cuestiones fundamentales que entran en juego en la relación texto-lector. Por una parte, el *efecto*, como momento de la concreción de sentido, que viene condicionado por el texto, y, por otra, la *recepción*, que depende del destinatario. Efecto y recepción constituyen así dos horizontes, interno el primero

² Sin duda que en lo anterior han influido mucho los descubrimientos que se han dado en las investigaciones sobre las destrezas cognitivas, en tiempos más recientes.

³ Pearson, P.D. & Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Nueva York: Holt Rinehart & Winston.

⁴ Johnson, L., Graham, S. & Harris, K.E. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: a study of students with learning disabilities. *J. Learn. Disabil.*, 30 (1), 80-91.

de ellos, implicado por la obra, y aportado por el lector de una sociedad concreta el segundo.

Otro de los teóricos de la recepción cuyo trabajo ha tenido importantes repercusiones en el área de la didáctica es Wolfgang Iser (1987), quien igualmente insiste en la necesidad de la participación activa de los receptores para la consecución de la comunicación. Para Iser (1987) en el texto⁵ se dan los tres postulados en los que Austin (1980) fundamenta los actos de habla, pues hay: a) un *repertorio* o conjunto de convenciones procedentes del contexto sociocultural, normas literarias, características intelectuales... comunes al autor y receptor y necesarias para crear una situación de comunicación; b) unas *estrategias* o procedimientos aceptados que sirven al lector para ir profundizando en la interpretación del fondo (*horizonte*) traspasando su percepción visual (*tema*); y c) una *realización* o participación del lector en la acción. En el texto literario, por el hecho de ser literario, existe siempre una parte "no escrita", omisiones que llaman la atención del lector. Por lo que el papel activo del lector consiste en despejar la indeterminación y completar esos espacios vacíos, porque, al leer, "descubrimos la parte no formulada del texto" (Iser 1987: 233).

La referencia a lo que se denomina *reader theory*, o teorías del lector, no estaría completa sin la mención de otra corriente que, junto a la estética de la recepción, se incluye dentro de dichas teorías. Se trata de la *reader-response theory*, o teorías de la respuesta del lector. Dicha tendencia procede fundamentalmente de los Estados Unidos, e incluye el trabajo de Stanley Fish, Michael Riffaterre, Jonathan Culler, Norman Holland y David Bleich. Riffaterre (1978) afirma que para traspasar el sentido literal o superficial del texto, los lectores necesitan algo más que competencia lingüística: se requiere la competencia literaria, que posibilitará el descubrimiento de un segundo nivel de significación. Este autor también concede un papel importante al lector cuando afirma que el autor pretende intencionalmente que el lector pueda acceder al texto y, valiéndose de procedimientos de insistencia, ayuda y dirige al lector en la descodificación (estilo). Jonathan Culler (1975) aboga por una teoría de la lectura que estudie las operaciones interpretativas utilizadas por los lectores y aborda una serie de reglas y convenciones que son compartidas por los lectores competentes y que sirven para estructurar la experiencia lectora con el fin de posibilitar la actividad creadora de la interpretación, a la que a su vez imponen ciertas restricciones. Culler

⁵ Iser teoriza específicamente sobre la recepción del texto literario, pero puede observarse que sus postulados son aplicables de modo global a la comprensión e interpretación de cualquier tipo de texto.

pretende desarrollar una teoría estructuralista de la interpretación que permita desvelar las estrategias empleadas por los lectores, si bien reconoce que una misma estrategia puede dar lugar a interpretaciones diferentes.

Algunos autores cuyos trabajos se sitúan dentro de la Psicolingüística, profundizan en el análisis de la comprensión como un comportamiento para el cual hay que poner en práctica diferentes estrategias, entendiendo la estrategia, con Tuffanelli (2010), como una secuencia de actos que implica operaciones cognitivas complejas (observar, comprender, realizar hipótesis, comparar, sintetizar, crear, producir, etc.)⁶. El lector se serviría de ellas para construir un modelo del significado del texto utilizando tanto las claves que le da ese texto como la información que de dichas claves habría en su cerebro (Roseblatt, 1979). Así, el lector *fabricaría* ese modelo valiéndose de estructuras o esquemas que conoce y de las claves que le da el autor del texto las cuales pueden ser muy diferentes, por ejemplo, sintácticas y/o semánticas (Goodman, 1980), macroestructuras (Kintsch y Van Dijck 1978; Collins y Smith, 1980), etc.

Otro tipo de estrategias destacadas que se usan para la comprensión lectora serían aquellas en las que los lectores autocontrolan sus progresos en el proceso de comprender un determinado texto detectando los errores que realizan para comprenderlo y utilizando procedimientos que les permiten rectificar o arreglar dichos errores (Johnston, 1983). Esos procedimientos se vienen denominando *estrategias metacognitivas* y han recibido gran atención e interés por parte de otros muchos investigadores (Winogrand y Johnston, 1980; Collins y Smith, 1980; Pearson y Gallagher, 1983).

Antes de finalizar este apartado, recordaremos que en la actualidad se da gran importancia a la *experiencia o conocimiento previo* que un lector tiene a la hora de abordar la comprensión lectora. Algunos autores (Spiro, 1980), sostienen que cuanto mayores sean estos conocimientos previos, mayor será su conocimiento de las palabras, como también su nivel para predecir y construir modelos que se adapten al significado del texto del cual se trate.

Muy en relación con la ley de Smith la importancia de la experiencia previa del lector hay que situar la teoría de los esquemas, donde el esquema se concibe como una estructura que representa conceptos genéricos que se almacenan en la memoria de cada individuo. La teoría explicaría cómo se forman tales estructuras y, lo que es más importante, cómo se relacionan entre sí a medida que el individuo almacena conocimientos (Rumelhart, 1980): el lector desarro-

⁶ Entre las más destacadas estaría el usar el *razonamiento* (Shank y Abelson, 1977; Collins y Smith, 1980).

lla los diferentes esquemas que tiene a través de sus experiencias, por lo que, si no ha tenido experiencias o han sido pocas, no dispondrá de ellos para evocar un contenido determinado, y la comprensión será más pobre. Muchos consideran la comprensión como un proceso indudablemente interactivo, el cual se basa al mismo tiempo en esquemas personales y en informaciones de texto aunque, a medida que los lectores comprenden un texto, serían sus esquemas los que proporcionarían la estructura que se necesita para asociar el significado con el texto determinado (Anderson y Pearson, 1984).

2. Modelos explicativos de los procesos de comprensión lectora

La lectura es mucho más que encadenar o repetir palabras, es un conjunto de procesos muy complejos –a cuyo conocimiento y comprensión han contribuido especialmente la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística según Belinchón y otros (2000)⁷– que se han intentado explicar de diferentes formas según modelos distintos. Todos ellos coincidirían en caracterizarla como un proceso multinivel; en otras palabras, un texto cualquiera se debe analizar en diferentes niveles o estratos desde la parte más pequeña hasta el texto como un conjunto o un todo. Pero dicho esto, se puede afirmar que no existe el mismo grado de acuerdo en lo que se refiere al modo en que esos niveles se relacionan de manera funcional. Así, *grosso modo* se pueden distinguir tres tipos de modelos que se han ido sucediendo con el paso de los años.

Según el punto de vista de los modelos unidireccionales ascendentes, el nivel de procesamiento al leer se hace de una manera, en una sola dirección, de ese modo el producto final de cada fase de análisis es un requisito para realizar la siguiente, es decir, la información se propaga *de abajo a arriba* a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa haga falta. Para estos modelos la comprensión lectora estaría guiada principalmente por los datos del texto, y consistiría en el reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral, siendo su adquisición equivalente al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales (Alonso y otros, 1992).

Esta perspectiva se habría comprobado principalmente examinando la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos más básicos y su relación con

⁷ Núñez Delgado M^a. P. (2002). *Los procesos de comprensión lectora*.

el nivel de comprensión del texto, pero sus deficiencias se ponen de manifiesto en el hecho de que no pueden explicar ciertos descubrimientos de la investigación sobre la lectura, los cuales sugieren que el procesamiento en un nivel determinado no solo depende de la información procedente de los niveles subordinados, sino también de la que proporcionarían niveles superiores (Gil y Artola, 1984).

Esa visión de la comprensión del lenguaje escrito, surgida de las investigaciones iniciadas por Hunt (1978) y continuada por otros investigadores (Jackson y McClelland, 1979)⁸, se centraba en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos. Las evidencias en contra de estos modelos son amplias en la literatura experimental, donde se pone de manifiesto que el procesamiento en un nivel determinado no solo depende de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente del nivel superior. Así lo recogen muchos autores (Pearson, 1974; Huggins y Adams, 1980) y esto implica que, en la lectura, el texto es una de las fuentes de información pero no es la única. Como recoge Adam (1982), el conocimiento previo que el lector posee al enfrentarse con el texto puede ser activado en cualquier nivel, lo que le permite completar o anticipar el flujo de información de manera ascendente.

Las deficiencias de estos modelos dan lugar a la aparición de las teorías de *procesamiento descendente* que argumentaban que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto, utilizaban más sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves (Smith, 1990; Goodman, 1976⁹). A pesar de ello, el análisis de los movimientos oculares durante la lectura indicó que los buenos lectores fijarían la mirada en cada palabra, independientemente de su grado de predictividad contextual, lo que pondría de manifiesto que la información gráfica sí es procesada en el curso de la lectura (Just y Carpenter, 1980). Ello no significaría que el procesamiento de arriba a abajo no es vital para comprender un texto escrito, sino que solo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático, los macroprocesos pueden complementarse con los microprocesos pero no sustituirlos.

En relación con lo anterior cabe señalar que aprender a leer no implica tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, como

⁸ Martí, E. (2002). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo J. y Monereo C. (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111–131). Madrid: Santillana.

⁹ Johnson, L., Graham, S. y Harris, K.E. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: a study of students with learning disabilities. *J. Learn. Disabil.*, 30 (1), 80-91.

el aprendizaje de la utilización de los conocimientos previos semánticos y sintácticos para anticipar el texto y su significado, y lo que diferencia a los buenos de los malos lectores serían sus conocimientos previos y el uso que hacen de los mismos durante la lectura (Alonso y otros, 1992).

Otros modelos han ido apareciendo desde finales del pasado siglo con la pretensión de unir las diferencias que se daban entre las dos opiniones anteriores, posiciones unidireccionales. De ese modo surgen las *concepciones interactivas*, las que fomentan un procesamiento en paralelo en diferentes niveles, esto es, la comprensión está dirigida al mismo tiempo por datos explícitos del texto y por un conocimiento preexistente que tiene el que lee el texto (lector). Esta idea defendería que la información procedente de los distintos niveles de análisis es procesada en paralelo y que la dependencia entre los diferentes niveles de procesamiento es bidireccional: es decir, el análisis en un nivel determinado dependería tanto de los datos procedentes de niveles inferiores como de los aportados por niveles superiores (Gil y Artola, 1984)¹⁰.

A modo de síntesis, recogemos la realizada por De Vega y otros (1990) por delimitar muy bien los tres acercamientos que se han producido a la forma en que se llevan a cabo los procesos y subprocesos de la comprensión lectora:

- a) *La gramática de la narración* constituye el enfoque más conocido sobre los aspectos estructurales del significado global del texto. Si bien, este tipo de descripciones estructurales no son aplicables a todos los textos, ya que enfatizan los aspectos estructurales de la narrativa y el conocimiento esquemático que los sujetos tienen de ellos, y que se utilizan como instrumento de análisis tanto de la estructura de las narraciones simples, como de la comprensión y recuerdo que de los textos tienen los lectores. Este modelo de análisis estructural fue inaugurado por Propp (1928), y sirvió de base a los estudios posteriores. Otros antecedentes de las gramáticas de la narración son la *gramática de los textos* de Van Dijk en los 70, dentro de la que existe un subgrupo específico correspondiente a una gramática de la narrativa, y las primeras gramáticas que se confeccionaron para aplicarlas a leyendas y cuentos.

¹⁰ Adams (1982) señala que los procesos de arriba a abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo a arriba aseguran que el lector está alerta ante cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas.

- b) *Teorías de macroestructura*. En los años 70 se desarrollaron diversos modelos sobre comprensión que tenían en cuenta el efecto de los *niveles* en la representación del texto. Los modelos más completos fueron los denominados modelos o teorías de "macroestructura", modelos proposicionales que se centran sobre todo en el análisis de la estructura semántica del texto, y en la relación entre esta y la formación de estructuras de conocimiento y su recuerdo en los sujetos. Según estas teorías, el texto está formado por una serie de unidades semánticas que se denominan *proposiciones* que constituyen el *input* del proceso de comprensión, que consistiría en extraer las distintas estructuras semánticas del texto. Estas teorías reconocen varios niveles de representación semántica del texto, cada uno de ellos fruto de una operación específica de comprensión: el nivel *microscópico* representa minuciosamente los sucesos de la narración, el nivel *macroscópico* abstrae el sentido más global del texto. Las ideas a este respecto más representativas son fruto de la colaboración entre Kintsch y Van Dijk (1983) quienes enfatizan dos componentes: una descripción formal de la estructura semántica de los textos, mediante su doble representación semántica en microestructura y macroestructura, y un modelo de procesamiento psicológico de la estructura del texto, es decir, sobre el proceso de comprensión del texto por parte del sujeto.
- c) *Elaboración de modelos mentales*. De acuerdo con la hipótesis de los modelos mentales, el lector construye una representación sobre el contenido del texto, incluyendo la situación, objetos, personajes, sucesos, procesos, causas o intenciones descritas en él. La estructura está implícita en este modelo mental del discurso, de modo que no es tanto una propiedad del texto como un producto derivado del procesamiento semántico de aquel. Los teóricos de esta línea comparten que un modelo mental es una representación de la situación a la que se refiere el texto, más que una representación del texto mismo. Las críticas a los modelos anteriores han puesto de manifiesto que estos modelos no caracterizan adecuadamente el procesamiento del discurso que realiza el lector, mostrándose especialmente limitados a la hora de explicar ciertos fenómenos esenciales para la adecuada comprensión como la elaboración de inferencias y el establecimiento de la situación a la que se refiere el texto. La organización estructural no está en el texto, ni en la mente del lector como una plantilla *previa*, sino que es un producto dinámico resultante de la génesis y transformación de modelos mentales en el curso de la lectura. Es decir, la estructura está implícita en el modelo mental del discurso que construye el sujeto, de

modo que no es tanto una propiedad del texto, como un producto derivado del procesamiento de aquel. El término "modelo mental" puede definirse como una representación cognitiva del referente del texto que incluye los objetos, los personajes, las intenciones, las acciones, etc., que constituyen la situación referida en el mismo. Sobre este último nivel de procesamiento del texto también influiría otro conjunto de variables relativas al tipo de texto; así, por ejemplo, los textos narrativos se ajustan mejor a ciertas categorías superestructurales relativas a la ordenación temporal o causal de las ideas, mientras que los textos expositivos tienen estructuras muy diferentes que no tienen por qué obedecer a una secuencia temporal o causal y a la mayor o menor presencia de diferentes recursos que contribuyen a clarificar su estructura (introducción de macroproposiciones que resumen ideas previas, ordenación serial o no de las ideas, etc.).

Similar a la sistematización hecha por De Vega y otros (1990), es la propuesta de Cuetos (1994), que sigue la línea de actuación de Crowder (1985) y de Just y Carpenter (1987). Incide sobre los aspectos jerárquicos a la hora de considerar los procesos lectores y establece cuatro niveles estructurados en dos grandes grupos según la mayor o menor conciencia con que desarrollamos el procesamiento. Así, por un lado estarían los *microprocesos* que están relacionados con la descodificación más automática del texto, se realizan de manera muy rápida y con un mínimo consumo de recursos atencionales, sin que el lector sepa muy bien cómo los produce. Quedarían recogidos aquí los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos. De manera complementaria se desarrollarían los *macroprocesos*, más ligados a lo que en sí constituyen los procesos de comprensión del texto, que requieren en su desarrollo de plena conciencia por parte del lector y consumen gran cantidad de recursos cognitivos. En este apartado se ubicarían el procesamiento semántico, las operaciones relativas a la construcción y organización de significados.

En definitiva, podemos observar que no hay diferencias acusadas entre las aproximaciones clasificatorias que a modo de ejemplo acabamos de citar, todas coinciden en señalar la existencia de múltiples procesos, algunos de ellos con mayor relación respecto a lo que en sí sería considerado comprensión lectora, ligados a procesos de orden superior; y otros de nivel inferior por su mayor proximidad a la automatización que, sin procurar por sí solos la comprensión, se convierten en requisitos o pasos previos sin los cuales esta sería muy difícil.

3. Funcionamiento de los procesos de comprensión lectora

En la comprensión lectora se interrelacionan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos. Es una acción muy compleja donde algunos de esos procesos se hacen conscientes en el acto de lectura, por lo que se podemos decir que un buen lector tiene dos tipos de habilidades: cognitivas y metacognitivas; las segundas son las que hacen al lector ser consciente de su proceso de comprensión y controlarlo mediante actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto.

Algunos autores nos hablan de competencia lectora como una habilidad particular que debe tener cualquier lector. Esa competencia lectora incluye habilidades lingüísticas, como el saber manejar factores fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje, tarea que no es fácil, pero también otras muy variadas, como señalan Mayor (1980 y 1984) y Mayor, Suengas y González (1995: 207): "Hoy en día parece indiscutible que en la lectura intervienen numerosas variables –genéticas y ambientales– además de las estrictamente lingüísticas y que incluyen variables orgánicas –neurológicas y sensoriales– y cognitivas –procesos atencionales, perceptivos, mnémicos, de categorización, inferenciales, de solución de problemas, etc."

La perspectiva psicolingüística nos habla de dos procesos básicos implicados en la comprensión de lo leído: la identificación de símbolos escritos, que coincide con un nivel de información fundamental que es el reconocimiento de letras y las palabras, y la comprensión de las oraciones en un texto, que coincide con un nivel superior como es la construcción del significado del texto. Mientras, la perspectiva constructiva se centraría principalmente en la interacción que se da entre lector y texto (Puente, 2002). Ambas visiones son interesantes para comprender el acto de leer en sí puesto que la lectura es un diálogo entre texto, autor y lector. Así, la actividad de leer conlleva implícitamente el desarrollo de otros procesos cognitivos, como son la percepción, la atención, la memoria..., todos necesarios para una óptima comprensión lectora¹¹.

A continuación se realiza una breve exposición de los procesos implicados en el funcionamiento del acto de leer.

¹¹ Para que se dé el aprendizaje normal de la lectura se necesita que el lector haya alcanzado (Bravo, 1999: 79):

"El desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifiesta en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas, acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, y una habilidad de asociación visual-verbal, que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas del idioma."

3.1. Procesos perceptivos

Consisten en esencia en el emparejamiento entre el código de acceso y la representación léxica que hay en la memoria del lector.

La primera cosa que se hace al leer es el mover los ojos mediante unos movimientos denominados *sacádicos* (saltos), los cuales tienen por objeto el colocar la información visual presente en la *fovea*, ella representa aproximadamente dos grados de ángulo visual y viene a procesar entre 3 y 6 letras; al mismo tiempo, se combinan con unas paradas o fijaciones, en ellas se extrae la información del mensaje escrito. Si no se ha logrado entender la información o si el material lector es complejo se suelen realizar regresiones cuyo objetivo es la revisión y el acceso a la información. Esa información que se extrae de cada fijación se va almacenando en una memoria sensorial denominada *memoria icónica* donde se reconocen los patrones visuales. Más tarde, la información pasa a la *memoria a corto plazo* (MCP) donde los datos se analizan y se realiza el reconocimiento de esta información como una palabra; de esa forma la memoria icónica se prepara para recibir la información posterior que se extrae de otra siguiente fijación ocular. En relación con lo dicho señalan Colomer y Camps (1996: 89):

“Cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.”

3.2. Procesos léxicos

Una vez identificadas las letras que componen las palabras se realiza la búsqueda y recuperación del significado de estas, o sea el acceso al léxico propiamente dicho. Existen varios modelos explicativos:

- a) *Modelo de la doble ruta*. Las dos rutas aludidas en esta denominación son:
 - *Ruta visual* (también conocida como directa o léxica). Gracias a ella se pueden leer todas las palabras conocidas, ya sean regulares o irregulares;

y por esto, esta ruta solo funciona con las palabras que el lector conoce visualmente, por lo que las palabras desconocidas o las que no se pueden leer porque no están representadas en el léxico visual o lexicón¹². El único requisito que es necesario para leer por esta ruta es haber visto la palabra las veces necesarias para haber formado una representación interna de aquella. Esta ruta hace reconocer de manera inmediata la palabra escrita, por lo que la lectura se lleva a cabo con gran velocidad pues se pasa de la forma ortográfica global de la palabra a su forma fonológica global por lo que la lectura es automática, de ahí su rapidez. Por ello, como matiza Mendoza (1996: 173):

“No solo hay que enseñar a leer sino también hay que educar en la recepción lectora para que el lector desarrolle una lectura auténticamente individual, un tipo de lectura que dirija y controle el proceso de percepción, de manera que reemplace a la tradicional interpretación que se ha impuesto.”

- *Ruta fonológica* (también llamada indirecta). Esta ruta es muy necesaria porque todos los lectores (también los expertos) hacen uso de ella con cierta asiduidad, sin olvidar al aprendiz que está comenzando a adquirir la lectoescritura. Debido a esta ruta se pueden leer las palabras más desconocidas (siempre que sean regulares) y también las pseudopalabras. El lector divide la palabra en grafemas y los transforma en fonemas (sin otorgarles ningún significado), aplicando las *reglas de conversión grafema-fonema* (RCGF); o sea, identifica los grafemas, asigna sus correspondientes sonidos y los une para formar la palabra leída. Una vez recuperada la pronunciación de la palabra se va al léxico auditivo para recuperar la representación que le corresponde a esos sonidos pronunciados, y de aquí pasa a activar el significado a través del sistema semántico. En español se pueden leer todas las palabras por esa ruta ya que es una lengua transparente donde la mayoría de las palabras se amoldan a las RCGF como nos recuerdan Peronard y otros (2002).

La utilización de una u otra ruta dependerá de la edad del lector, de la frecuencia de las palabras, de su representación léxica y de si son regulares o irregulares. Un buen lector utiliza ambas rutas, pues son complementarias.

¹² El lexicón es el diccionario mental que posee el lector y que está formado por todas las palabras que conoce.

tarias: emplea la visual para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para poder distinguir los homófonos, mientras que la fonológica la usa para leer palabras que desconozca o sean poco familiares. Ambas vías coexisten en la lectura hábil, dándose una utilización cada vez más amplia de la ruta visual a medida que la habilidad lectora aumenta. Con la práctica, los procesos de decodificación (un requisito necesario aunque no suficiente para una comprensión lectora eficiente) se irán haciendo automáticos.

- b) *Modelo de búsqueda autónoma* (Forster, 1979). El procesamiento se produce en serie y utiliza el heurístico¹³ de la frecuencia de uso para hacer más eficaz la búsqueda en el léxico.

“Las descripciones perceptivas de las palabras se encuentran registradas atendiendo a su semejanza. El sistema procede examinando en un orden fijo, según su frecuencia, aquellas descripciones que permitirían identificar la palabra, recuperándose del mismo modo su interpretación léxica” (Sainz, 1991: 656).

En este modelo no se admite los efectos del contexto como efectos que ocurran en el momento del acceso o antes del acceso al léxico, solo lo explica con base en la asociación de palabras. La evidencia experimental nos muestra lo contrario como han recogido diversos autores (Morton, 1969; Anderson y Pichert, 1978; Lyons, 1983; Mayor, 1991; Puente, 1994, etc.).

- c) *Modelo Logogen* (Morton, 1969). Es un modelo interactivo que acepta la influencia del contexto en el reconocimiento de las palabras y en el que se hace uso de dos nociones:
- *Activación*. El nivel de activación de una palabra depende de su uso, de manera que las palabras que aparecen con mayor frecuencia tendrían un mecanismo de activación mayor.

¹³ Se puede definir el *heurístico* como un arte, técnica o procedimiento práctico o informal para resolver problemas.

- *Umbral*. Es inversamente proporcional a la activación. Las palabras cuyo uso es muy alto necesitan menor cantidad de evidencia para ser reconocidas.

Este modelo es de los más influyentes, pues explica los efectos del contexto y de la frecuencia¹⁴.

- d) Existe un modelo de *vía única* (analógico) que se sitúa como una alternativa más radical al modelo de doble ruta y que es recogido por varios autores (Glushko, 1979; Marcel, 1980; Seidenberg y McClelland, 1989). Hoy en día, los datos clínicos apoyan el modelo de doble ruta ya que se da un acuerdo bastante general sobre la existencia de dos vías o rutas para el acceso al léxico entre los investigadores (Morton y Paterson, 1980; Alegría, 1985; Castles y Coltheart, 1993; Defior, 1996; Morais, 1998, etc.).

3.3. Procesos sintácticos

Señala Cuetos (1996) que las palabras aisladas no transmiten mensajes aunque sí se puede tener una representación de ellas, pues, para que las palabras emitan un mensaje deben unirse en unidades superiores (oraciones). De esta manera, cuando se lee, además de extraer la información del significado de las palabras se deberá saber también cómo están organizadas dentro de la oración y qué papel juega cada una; para ello se hace necesario aplicar una serie de reglas sintácticas que permiten conocer las relaciones existentes entre las palabras (una vez reconocidas como tales). Gracias a estas reglas es posible dividir el texto en párrafos, los párrafos en oraciones y las oraciones en partes, clasificándolas para construir una estructura organizada jerárquicamente que nos permita acceder al significado. Estas reglas serían: el orden de las palabras (aportan información sobre la función sintáctica), la semántica de las palabras, la categoría de las palabras (según sean de contenido o funcionales), los aspectos morfológicos de las palabras y los signos de puntuación (la prosodia es muy importante cuando se lee, pues un texto sin signos de puntuación es más complicado de dividir en partes con lo que es más difícil de comprender¹⁵).

¹⁴ Una variación de este mismo modelo es el de Coltheart (1981).

¹⁵ "Un lector que no respete los signos de puntuación no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y, en consecuencia, no entenderá nada de lo que lee" (Cuetos, 1996: 12).

3.4. Procesos semánticos

Estos procesos se centran en la comprensión de las palabras, frases o textos, o sea, en la extracción del significado. Como señalan Just y Carpenter (1987), el análisis semántico consistiría en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase sin olvidar sus papeles gramaticales.

Para comprender una oración se haría necesario extraer el significado de ella e integrarlo con los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema en cuestión; de este modo se producen conexiones entre la nueva y la "vieja" información y se establecen inferencias para que se conecten las oraciones, llegándose incluso a suponer información inferida como leída en el texto (Bransford y Johnson, 1973). La realización de inferencias se produce al mismo tiempo que los demás procesos interactúan.

Cabe mencionar que los procesos ortográficos (muy importantes en el acto de escribir), que se refieren a la comprensión de las reglas de la escritura y al conocimiento de la ortografía de las palabras; y la memoria operativa o de trabajo que, aunque no es exclusiva de la lectura, tiene una gran importancia en el acto de comprender lo leído, pues es la habilidad de retener información a la vez que se va procesando la nueva que llega (cuando se lee hay que retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que continúan en el texto).

3.5. Los procesos de comprensión según Gagné

Este autor en 1985 establece un funcionamiento de los procesos de la comprensión lectora que ha sido bastante aceptado y difundido. Los estructura en cuatro grandes subprocesos.

- a) *Decodificación*. Consiste en descifrar el código escrito para acceder a su significado; puede producirse de manera directa (es a lo que se llama vocabulario visual) o de manera indirecta (recodificación).
- b) *Comprensión literal*. Está integrada por los procesos léxicos y procesos sintácticos de los modelos vistos.

- c) *Comprensión inferencial*. El lector realiza inferencias (deducir de lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que de forma independiente no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales del texto) y procesos de elaboración (con la ayuda de los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado).
- d) *Control de la comprensión*. Son procesos metacognitivos donde el lector planifica el propósito de su lectura (la meta), elige las estrategias necesarias para lograr esa meta, supervisa y controla si está alcanzando su objetivo y, si es necesario, corrige el problema que le surja.

4. Factores que intervienen en la comprensión lectora

Actualmente, se tiende a concebir la lectura como un proceso multidimensional en el que interactúan de forma compleja una multitud de elementos. Algunos de ellos proceden del texto (contenidos, formas gramaticales, estructuras textuales, etc.) otros proceden del lector (procesos cognitivos y metacognitivos, conocimiento previo, aspectos afectivo-motivacionales, etc.) y otros de los distintos contextos que intervienen en este proceso (cultural, situacional, temático, lingüístico, etc.). A continuación veremos más detalladamente esos elementos.

4.1. El texto

Según recoge en el DRAE¹⁶, *texto* (del latín *textus*), es un "enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos". Pero, aparte de la anterior, y desde el ámbito de las ciencias del lenguaje, son numerosas las definiciones.

"Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante los conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua." (Bernárdez. 1982: 85)

¹⁶ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

“La noción de texto puede aplicarse a toda producción verbal situada, oral o escrita, finita y autosuficiente (desde el punto de vista accional o comunicativo) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esa unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior.” (Bronckart, 2004: 48)

Ambas definiciones poseen muchos componentes comunes, pero en ellas se aprecia la influencia de vertientes teóricas diferentes: en el caso de Bernárdez, la lingüística textual –afín al cognitivismo–, y en el de Bronckart, el interaccionismo social de cuño vygotkiano.

A pesar de la diversidad de textos, que pueden pertenecer a múltiples clases, géneros y tipos, todos ellos tienen ciertos caracteres comunes. En otras palabras, todos deben cumplir con unas normas o rasgos característicos para poder ser incluidos en esta categoría (texto). En esa estructura del texto, los análisis por lo general han mostrado que se organiza en términos de algún tipo de relaciones formales sintácticas y semánticas, distinción similar a la que realiza Van Dijk (1979) entre superestructura y macroestructura de un texto: la macroestructura es una unidad superior a las proposiciones que forman el texto y constituye su contenido semántico global; la superestructura constituye la forma del texto, es una estructura global que caracteriza el tipo de texto, un esquema al que se adapta. Además, tiene un carácter convencional que permite que el lector pueda conocerla y reconocerla.

Por lo que respecta a las *propiedades textuales*, Dressler y De Beaugrande, (1997: 76) consideran que:

“El texto que es la unidad total y máxima de comunicación. Pudiendo ser un enunciado o un conjunto de enunciados con sentido unitario, producido en un contexto específico y con una determinada organización sintáctica. Así, todo texto funciona dentro de un contexto, pudiendo ser texto una sola palabra, por lo tanto, la extensión no es algo pertinente en su constitución.”

Según lo cual los textos se deben ordenar en relaciones de significado o propiedades de coherencia. Siguiendo el modelo desarrollando por De Beau-

grande con anterioridad (1980) y muy asumido por los especialistas, estas propiedades en un texto son cuatro:

- *Cohesión*. Puede definirse como el conjunto de procedimientos mediante los cuales los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas de modo que su conexión secuencial pueda mantenerse y hacerse recuperable.
- *Coherencia*. Hace referencia al conjunto de reglas que todo texto debe respetar para que pueda alcanzar una significación compartida entre el emisor y el receptor. Lógicamente, estas reglas deben tener, como primer criterio, las de la gramática de la lengua; como segundo, la intencionalidad del emisor; y como tercero, las características cognitivas y afectivas de los posibles receptores.
- *Cierre*. Esta condición se refiere a la necesidad de que el texto tenga un sentido global, que algunos autores explican a través de las relaciones transfrásicas, mientras que en otros casos es explicado a través de relaciones entre la macroestructura y las microestructuras, desde el punto de vista de las estructuras del texto, y de las macrorreglas y microrreglas, por el sujeto del texto.
- *Intencionalidad*. En la medida en que exista mayor relación entre las convenciones propias del emisor y las del receptor, la comprensión del texto será mayor. Dado que estas convenciones están siempre mediatizadas por un sinnúmero de variables intermedias (experiencia previa, nivel evolutivo, situaciones, propósito del receptor, etc.) no tiene nada de extraño que un mismo texto pueda recibir múltiples interpretaciones.

Estudios posteriores, como los de Duke y Pearson (2002), sugieren que enseñar a los lectores a reconocer y tener en cuenta la estructura del texto facilita tanto la comprensión como la retención de las ideas principales del mismo y también la construcción de modelos mentales coherentes. Según León (2002), en el caso de lectores con pocos conocimientos respecto del tema del texto, ayudarse de las pistas sobre la estructura facilita la comprensión. Hay varias señales que ayudan a reconocer la estructura del texto y a seleccionar mejor sus elementos esenciales, tales como los títulos, las figuras y esquemas, opciones tipográficas como la negrita, el subrayado, el color, entre otras. En textos más extensos, o incluso en manuales escolares u otros libros, tienen una enorme importancia los índices, resúmenes, tablas de contenidos, glosarios, etc. Es un hecho que los lectores más competentes reconocen y utilizan estratégicamente este tipo de seña-

les, pero también otros recursos que el autor del texto siembra en el mismo con el objetivo de marcar su estructura y, de alguna forma, lo que a él le parece destacable¹⁷.

Los textos pueden ser de muy distintos tipos, la *tipología textual* obedece a objetivos diversos y se hace o no acompañar de diferentes soportes. Algunos de esos textos facilitan más la comprensión, otros menos. Sin embargo, esa medida de comprensibilidad debe ser contrastada con las características de los lectores y del contexto, pues textos más comprensibles para unos pueden serlo menos para otros.

Recordando la distinción de Bruner (1994) respecto a las dos modalidades de pensamiento típicas –pensamiento narrativo y lógico-científico o paradigmático–, parece que, desde el punto de vista cognitivo, este pudiera ser el criterio mayor que debe orientar el establecimiento de tipos de textos. Por eso la principal distinción entre los textos en prosa debe separar los que se organizan según la modalidad narrativa de aquellos que lo hacen siguiendo la modalidad lógico-científica¹⁸.

Para delimitar los tipos textuales Ciapuscio (1994) retoma las clasificaciones de lingüistas como Werlich (1975)¹⁹ y Heinemann y Viehweger (1991)²⁰, que postulan que los hablantes asimilan a lo largo de su desarrollo cognitivo ciertos esquemas textuales prototípicos que les permiten organizar el encadenamiento de las secuencias de un texto. Dicho de otro modo, se debe construir una sucesión de proposiciones compuestas de argumentos y predicados, en un esquema o estructura global que organice el contenido de acuerdo con el objetivo accional que se pretende alcanzar con el texto. Esta estructuración global es imprescindible para la producción y factor decisivo para la comprensión textual. Asimismo, las clasificaciones textuales son una condición para las actividades cognitivas ya que informaciones de esa complejidad y funcionalidad no podrían ser procesa-

¹⁷ En general, como argumenta Johnston (1989), la mayor parte de la investigación se ha centrado en el estudio del nivel de lecturabilidad del texto en términos de fórmulas, fijándose en criterios lingüísticos y psicolingüísticos principalmente. Por su parte, Vidal-Abarca, Martínez y Gilabert (2000) consideran que lo que importa son las modificaciones en la estructura causal del texto. Otro enfoque es el que trabaja con la noción de conversacionalización de los textos, algunos trabajos en esta línea han sido desarrollados por Sánchez y Suárez (1998) y Sánchez Miguel (2002).

¹⁸ En esta modalidad lógico-científica se englobarían los textos expositivos.

¹⁹ Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Extractado y traducido por Ciapuscio, caps. 1 y 3)

²⁰ Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer. (Desarrollado y comentado en Ciapuscio, 1994: 100).

das si los productos del procesamiento no estuvieran estructurados de diferentes modos.

Por su parte, Adam (1987, 1990, 1992) propone tipologías textuales de base secuencial que atienden a la organización interna del texto, a sus proposiciones, concibiendo el texto como una estructura abstracta, una estructura de secuencias. Su supuesto fundamental lo expresa así:

“Los tipos relativamente estables de enunciados y las regularidades composicionales de las que habla Bajtín, en efecto, son la base de las regularidades secuenciales. Las secuencias elementales parecen reducirse a algunos tipos elementales de articulación de proposiciones. En el estado actual de las reflexiones me parece necesario retener las secuencias prototípicas siguientes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal.”²¹

Para Adam los tipos de textos o prototipos de secuencia de base constituyen una lista cerrada y no abierta debido a su función; los *argumentativos* destinados a persuadir, los *descriptivos* exponen relaciones espaciales, los *explicativos* que despliegan variadas relaciones lógicas (causalidad, deducción, etc.), los *narrativos* expresan sucesos y el texto *dialogal* es producido por hablantes diferentes que se van alternando.

Frecuentemente las fronteras entre textos descriptivos y explicativos son tenues, por lo cual muchos autores relacionan las secuencias prototípicas descriptiva y explicativa bajo el nombre de *textos expositivos*²². Por otra parte, entre los estudios de las estructuras narrativas, destacan los realizados por las “gramáticas de los cuentos”, mientras que los textos expositivos han sido mucho menos estudiados que los narrativos (Van Dijk y Kintsch, 1983; Meyer, 1985). Los tipos de estructura de textos expositivos más estudiados son la descriptiva, la comparativa, la enumeración y la problema-solución (Meyer, 1984); etc.), pues describen sucesos relacionados entre sí con el fin de informar, explicar o convencer.

Como recogen Aznar y otros (1991), la mayoría de los estudios sobre la estructura subyacente de los textos suele distinguir, al menos, entre textos narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia al lector, habitualmente con ayuda de personajes que llevan a cabo determinadas acciones. Los lectores de estos textos pueden esperar algunas constantes: trama narrativa, secuencia tem-

²¹ En Ciapuscio (1994: 91).

²² Véase el capítulo 3 para un desarrollo más detallado.

poral, los personajes influyen o son influenciados por los hechos, tienen determinados objetivos y hay normalmente una lógica en la historia.

En la investigación y en las teorías relativas a la comprensión, los textos narrativos tienen un papel especial para autores como Graesser, Golding y Long (1991), quienes otorgan a las narrativas un estatuto privilegiado en el sistema cognitivo por su mayor familiaridad para el lector y su mayor proximidad a la oralidad. Graesser, Hauff-Smith, Cohen y Pyles (1980) afirman que existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y de retener que la prosa expositiva. Por lo general, se puede decir que, por un lado en la exposición se transmite información nueva y se explican nuevos temas, mientras que en la narración se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida. En la misma línea, Weaver y Kintsch (1991) señalan que los textos narrativos tienen como finalidad esencial entretener al lector, en lo que se diferencian de la función de los textos expositivos, cuyo objetivo es fundamentalmente informar; así, los textos expositivos o informativos son los textos típicamente utilizados en los manuales escolares y, según estos autores, se pueden incluir en esta categoría los textos de manuales escolares, manuales de entrenamiento, documentación relativa a software, entre otros. Según, Graesser, Golding y Long, (1991), en los textos narrativos hay muchos elementos que el lector puede esperar, mientras en los textos expositivos mucho del material se supone que es nuevo. Mientras los textos narrativos tienen, en principio, un inicio, un desarrollo y un final, en el caso de los expositivos son muchas las posibilidades que esperan a un lector en términos de su estructura. Además, también la estructura misma del texto puede variar más en el caso de los textos expositivos. Para Kieras (1985) y para Graesser y Goodman (1985), la comprensión de la prosa narrativa depende más de los procesos de arriba-abajo, mientras que el procesamiento de la exposición está dirigido en mayor grado de abajo-arriba.

Con todo lo dicho, se ha dado lugar a que las investigaciones se puedan agrupar en torno a dos líneas: una, el análisis del texto en términos de su contenido, estructura y de las relaciones entre ambos y, otra segunda, del estudio de la interacción entre autor y lector, considerando el texto como un instrumento de comunicación entre ellos.

En lo referente al primer tipo de estudios, se ha investigado cómo afectan a la lectura variables de contenido tales como la longitud del texto (Newsome y

Gaite, 1971)²³, el grado de interés del mismo (Johnson, 1974); el grado de cohesión del texto (Chapman y Anderson, 1982); la densidad de información (Kintsch y Keenmen, 1973); o la densidad de argumentos o proposiciones (Kintsch y otros, 1975). En lo que respecta al segundo tipo de estudios, las interacciones entre el lector y el escritor, se considera que dicha interacción es igual que cualquier interacción social y que, por tanto, es consistente a través de distintos textos, aunque la forma específica en que se lleve a cabo dicha interacción puede variar de unos textos a otros. Desde esta perspectiva se considera que el texto tiene una función comunicativa. La tarea del autor consiste, por tanto, en organizar dicho mensaje de acuerdo con las que perciba como posibles características del lector. Se supone que los autores utilizan las herramientas de que disponen para generar aquellas claves que piensan que pueden ayudar al lector a reconstruir el significado que pretenden comunicar. A su vez, el lector debe servirse de estas claves para inferir un modelo de dicho significado. Se considera, por tanto, que el significado debe ser construido, y no meramente transferido, y que tanto el lector como el autor participan activamente en la construcción del mismo. Son representativos de este enfoque los estudios llevados a cabo por Meyer (1981).

Por último, se puede afirmar, parafraseando a Kintsch (1994), que los textos no son mejores o peores en sí, eso depende de su interacción con el lector, sus conocimientos y sus objetivos al igual que con el contexto en que el texto es presentado.

4.2. El lector

Lo que el lector aporta a la comprensión es de fundamental importancia para lograr una representación adecuada del significado del texto. Las aportaciones del lector al proceso de comprensión pueden agruparse básicamente en cuatro variables: procesos cognitivos, procesos metacognitivos, conocimientos previos y aspectos afectivo-motivacionales²⁴.

La comprensión de los textos implica un conjunto de *procesos cognitivos* distintos que el lector tiene que dominar. Algunos de esos procesos se establecen de forma automática, al paso que otros apelan a la conciencia y la voluntad. Las

²³ En Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

²⁴ La comprensión de un texto exige que el lector opere simultáneamente en varios niveles de abstracción, siendo en unos el procesamiento más consciente y en otros más automáticos.

teorías actuales refieren distintos grados de complejidad en esos procesos, pero es indudable que la lectura se concibe como un proceso de interactivo texto-lector en el que el lector es un sujeto que participa de dos experiencias al mismo tiempo: por un lado, otorga significado al texto y, por otro, construye su mismo aprendizaje. Es precisamente esta unión la que haría posible que se produzca ese efecto gratificador del placer estético (Gómez-Villalba, 1998).

Una de las distinciones que hay que tener en cuenta entre los niveles de comprensión que el lector puede alcanzar son las conocidas nociones de *texto base* y *modelo de la situación*, señaladas por Van Dijk y Kintsch (1983). El texto base consiste en establecer proposiciones, a partir de las palabras, hasta alcanzar niveles progresivamente más complejos del texto. Por otro lado, en el modelo de la situación el lector, partiendo del texto, lo relaciona con sus conocimientos anteriores y crea una representación de la realidad que funde la nueva información procedente del texto con lo que él ya sabía.

Los procesos más básicos en lo que respecta a la comprensión se refieren entonces al reconocimiento de las palabras. Reconocer de forma rápida y, en la mayor parte de los casos, automática, las palabras, es una enorme ventaja para un lector que busca comprender un texto. Si un lector consume muchos recursos cognitivos en un esfuerzo por reconocer las palabras del texto que está leyendo, esos recursos no pueden adjudicarse a procesos más elaborados que son esenciales para la comprensión. Después de reconocidas las palabras, estas deben ser integradas en las unidades de sentido que son las ideas o, en términos más técnicos, las proposiciones. Las proposiciones, por su lado, se conectan entre sí a partir de distintos tipos de relaciones. Hasta aquí estamos en el campo de la microestructura de un texto. A su vez, la macroestructura se refiere a la coherencia global del texto, es decir, a un resumen de las ideas contenidas en la microestructura. Según Kintsch (1998), la macroestructura organiza jerárquicamente las proposiciones de la microestructura. Para obtener la macroestructura de un texto a partir de su microestructura, se utilizan las llamadas macrorreglas (Van Dijk, 1980), que son tres: la selección, la generalización y la integración o construcción. Así, podemos afirmar que la macroestructura se refiere a las ideas contenidas en un texto.

Por lo que respecta al modelo de la situación, ese segundo nivel de la comprensión de un texto, según Kintsch (1998), solamente en casos muy poco habituales el resultado de la comprensión se identifica con el texto base; normalmente, para entender un texto, los lectores que buscan comprensión com-

plementan la información proveniente del texto con sus conocimientos y experiencia para llegar a una interpretación personal del texto que se relaciona con otra información retenida en la memoria a largo plazo. De este modo, el modelo de la situación se refiere a la representación que el lector hace del mundo a partir de la interacción entre lo que el texto le dice y lo que él ya sabe. Es importante subrayar este carácter constructivo del modelo de la situación: se trata de una elaboración del lector. Como dice Sánchez Miguel (1998), construir un modelo de la situación implica, por lo tanto, mezclar la información contenida en el texto con información previa que el lector posee. A partir de esta construcción, el lector puede dar respuesta creativa a situaciones no contenidas literalmente en el texto. Solo en estas circunstancias se puede hablar de comprensión profunda. Coté y otros (1998) han propuesto un esquema que relaciona, de forma visual, la calidad del texto base con la utilización de los conocimientos previos por parte del lector, creando un espacio dividido en cuatro cuadrantes, cada uno de ellos relativo a un tipo de representación mental del texto.

Por su parte, los *procesos metacognitivos* han ganado espacio desde las investigaciones de la psicología de la educación, sobre todo a partir de los estudios de Flavell en los años setenta. Para este autor, la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene respecto de sus procesos y productos cognitivos y todo lo que se relaciona con ellos, las propiedades relevantes en términos de aprendizaje de la información y de los datos (Flavell, 1976).

Las primeras investigaciones sobre la relación entre el conocimiento metacognitivo, la lectura y la comprensión (Myers y Paris, 1978) se basaban en el supuesto de que el nivel de comprensión lectora de un lector depende del conocimiento que posea acerca del proceso de lectura. Así, se ha acumulado gran evidencia sobre la relación existente entre la metacognición y la comprensión lectora: las investigaciones han mostrado que existe una clara relación entre los componentes de la metacognición (conocimiento y control) y la comprensión lectora (Mateos, 1991; Alonso Tapia y otros, 1992). Esos procesos metacognitivos están implicados en los esfuerzos que los lectores hacen cuando, ante las dificultades frente a las que les coloca un texto, no pueden recurrir a apoyos exteriores. En esas situaciones, es posible que el lector recurra a tres tipos de operaciones, que según Sánchez Miguel (1998), son la supervisión, la planificación y la evaluación:

- a) La supervisión es el proceso mediante el cual percibimos cómo transcurre el proceso de comprensión, evaluamos eventuales fallos en el mismo e intentamos encontrar formas de resolverlos.

- b) La planificación implica la selección de los objetivos de la lectura, que van a implicar distintas aproximaciones al texto. Se trata de decidir qué es lo que buscamos en el texto.
- c) La evaluación se refiere a la operación mediante la cual el lector compara el grado de comprensión alcanzado con sus objetivos iniciales de lectura.

Para Martí (2002), al estudiar los procesos de la metacognición hay que distinguir dos aspectos: por un lado, el conocimiento de los procesos cognitivos que tiene carácter declarativo; por otro, la gestión de los mismos, que es procedimental y permite al lector actuar en función de las dificultades identificadas. Mientras, para Giasson (1993), los conocimientos que un lector puede tener sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión se pueden dividir en tres áreas: conocimientos sobre la persona, conocimientos sobre la actividad y conocimientos sobre las estrategias

Con respecto al papel que puede tener la enseñanza de estas estrategias metacognitivas en el aula, muchos de los primeros trabajos sobre enseñanza de estrategias han estado basados en las propuestas de Vygotski respecto a la interiorización de las capacidades cognitivas a partir de la interacción social. Sobre esos estudios se han ido desarrollando otras teorías, como la de la respuesta del lector de Rosenblatt (1978)²⁵, la enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) y la enseñanza transaccional de estrategias (Pressley, 1999).

La investigación ha comprobado que la enseñanza de estrategias como resumir textos, así como planificar, evaluar y supervisar, mejora el rendimiento de los alumnos (Palincsar y Brown, 1984). Estos hechos han llevado a considerar la efectividad de la enseñanza de habilidades metacognitivas, uno de los descubrimientos más importantes en la investigación reciente en el área de la educación. Frente a las evidencias del éxito de esa enseñanza, es de extrañar que no sean más practicadas en las escuelas.

Por otra parte hay autores (Joscelyne, 1988) que argumentan que para comprender un texto es necesario que se active en el lector el *conocimiento previo* adecuado y, cuanto más amplio y apropiado sea el conocimiento previo, más fácil y profunda será la comprensión del texto, al verse facilitadas las actividades necesarias para la construcción de una representación del significado del texto a partir de las claves que este proporciona.

²⁵ En Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

La comprensión no es posible sin que el lector parta de un conjunto de conocimientos que tiene. Kintsch (1998) considera los conocimientos en el área del texto una de las tres variables esenciales para determinar si alguien es un buen lector, siendo las otras dos habilidades relacionadas con la decodificación y el lenguaje. Para Goldman y Oostendorp (1999), los conocimientos previos del lector entran en juego de diversas formas en el transcurso de la construcción de representaciones. Algunas veces, soportan elaboraciones de la información textual otras permiten la detección de inconsistencias o a veces crean una ilusión de conocimiento y pueden resultar en un procesamiento más superficial del texto.

No hay comprensión sin que el lector relacione lo que está leyendo con lo que ya conoce. Es sabida la relación entre lo dado y lo nuevo hecha por Ausubel (1976), cuyo equilibrio es fundamental en el proceso de aprendizaje en general, y en la comprensión en particular. La mayoría de autores consideran que lectores con conocimientos previos más desarrollados retienen más información y comprenden mejor esa información. Un lector podría superar determinados obstáculos en la comprensión si tiene un mayor nivel de conocimientos previos (Giasson, 1993; Kintsch, 1998). Al mismo tiempo, como recoge Oakhill (1984), es más probable que un buen lector utilice sus conocimientos previos durante la lectura que un lector con capacidades más limitadas. Además, según Pressley y Afflerbach (1995) la puesta en funcionamiento de los conocimientos previos es una de las actividades anteriores a la lectura llevadas a cabo por los buenos lectores, a pesar de que puede ser un proceso probablemente automático. Varios estudios han demostrado que sujetos con un nivel más elevado de conocimientos en un tema adquieren conocimientos nuevos en ese tema más fácilmente que los sujetos novatos (Pearson y otros, 1979)²⁶.

Por último no podemos olvidar que los *factores motivacionales*, en conjunción con la inteligencia, ejercen una influencia determinante y específica sobre el rendimiento intelectual y el aprendizaje escolar. Así, la lectura sería sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y para aprenderla y ejecutarla correctamente el lector, más que conocer muchas técnicas y estrategias, debe estar motivado, es decir, debe encontrar sentido a esa actividad (Solé, 1992); para ello es necesario que sepa qué debe hacer o conozca qué objetivos debe conseguir; sienta que es capaz de realizar adecuadamente la actividad, y encuentre interesante la actividad. El lector puede tener un interés intrínseco por un texto simple-

²⁶ También cabe recordar, otros estudios de carácter intercultural que han evidenciado el papel de los conocimientos previos en la comprensión de textos, ya que sujetos de distintas culturas interpretan un mismo texto de formas muy distintas, en función de sus propias costumbres (Reynolds y otros, 1982).

mente porque aborda un tema que le motiva y viceversa. Esta forma personal de abordar el texto hace toda la diferencia en términos de movilización y, por ello, del potencial de comprensión de un texto. Muchos de estos aspectos motivacionales tienen un carácter muy personal y están muy influenciados por el contexto. Todo el proceso de formación de un lector está íntimamente conectado con su motivación para la lectura.

El móvil para el aprendizaje y la comprensión es de enorme importancia. El hecho de que sea de naturaleza intrínseca o extrínseca cambia mucho la forma en que se aborda el proceso desde su inicio. Algunos trabajos sugieren que la motivación intrínseca está asociada a resultados más sólidos y consistentes en el aprendizaje (Alonso Tapia, 1992). En opinión de Brown (1984), los distintos objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante esta actividad y cómo controla el logro del objetivo concreto perseguido. Además, ha tenerse en cuenta que cada objetivo suele aplicarse mejor a ciertos tipos de textos.

Por otro lado, recordando a Winograd y Smith (1989), convertir la lectura en una competición, ya sea abierta o encubierta, entre los niños tiende a perjudicar a los que tienen más dificultades, contribuyendo a su fracaso.

4.3. El contexto

Los aspectos contextuales relacionados con la lectura son un factor clave en la actividad de construcción de una representación sobre el significado del texto que realiza el lector. Para Cairney (1992) a modo de resumen, la influencia del contexto se produce en distintos ámbitos:

- El *contexto social y cultural* en que ha vivido un lector habrá conformado su conocimiento previo general. Así, los lectores que han vivido en contextos similares compartirán significados comunes, lo que se verá reflejado en las representaciones del significado que construya al leer. Por otro lado, respecto a la concepción que el niño elabora sobre la lectura y la escritura, los ambientes de procedencia y los contextos de clase a los que se ha visto expuesto influyen sobre las creencias que adquiere sobre estos procesos.
- El conocimiento del *contexto temático o de referencia* de un texto facilita la construcción de una representación de su significado.

- El *contexto situacional* en que se produce la actividad lectora influye en la forma y objetivo con que se lee un texto.
- Todo texto está escrito en un contexto específico social y cultural. El conocimiento de este contexto puede tener una gran influencia en el significado que construirá el lector al leerlo.

En definitiva, los contextos múltiples forman parte de cualquier acto de lectura, e influirían sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen (Cairney, 1992). El contexto incluye las condiciones que un lector tiene frente a un texto. Giasson (1993) ha dividido el papel del contexto en la comprensión en tres distintos tipos:

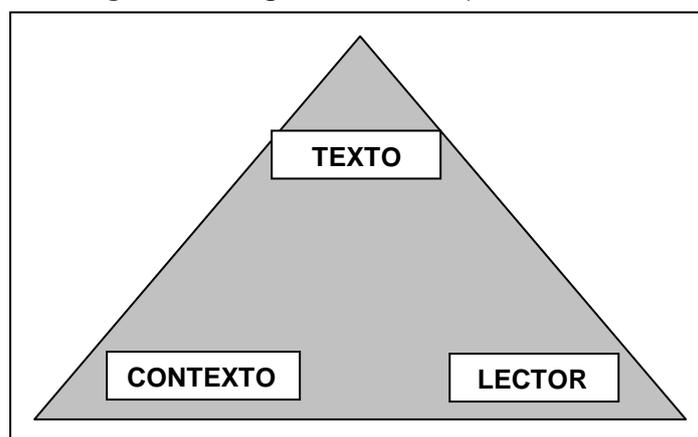
- El contexto psicológico. Se consideran variables asociadas al lector mismo. El interés que tiene en la lectura del texto, su motivación y objetivos para la lectura son aspectos que interfieren enormemente con la forma en que el lector utiliza sus recursos para comprender.
- El contexto social se refiere a las interacciones que ocurren antes, durante, o después de la lectura, ya sea entre iguales, entre alumnos y profesores o entre el lector y cualquier otro agente que interfiera con la forma como se da la lectura.
- El contexto físico incluye las condiciones físicas que rodean el acto de lectura, como son el ruido, la temperatura, la luminosidad, la ventilación, las fuentes de distracción, etc.

El papel del contexto es tan importante que podemos considerar que la cultura es una parte esencial de la construcción del universo específicamente humano. Nuestro sentir, nuestro pensar, nuestro ser en sus más profundos cimientos, todos tienen la marca del contexto. En la educación, lo social y la cultura son poderosos. Los esfuerzos de la sociedad en general y del medio social próximo a los niños en su educación y escolarización es quizá uno de los más importantes. También en el área de la enseñanza de la lectura y en particular de la comprensión lectora. Las teorías socioculturales describen, de acuerdo con Vygotsky (1978), que mediante la guía y el apoyo de un experto (adultos), los niños son capaces de realizar tareas que se encuentran ligeramente por encima de sus propias capacidades y conocimientos más que si actuaran de un modo independiente. Por lo tanto, los factores contextuales –recursos económicos, clase, etnia o colegio del niño– se ven reflejados en la lectura y la escritura, en su instrucción y, como consecuencia de ello, en sus resultados positivos o no.

Por otro lado, el ambiente de aprendizaje en el aula, condicionado por factores como el método de enseñanza, la disponibilidad de materiales o de nuevas tecnologías, son también un aspecto importantísimo del contexto, con la indudable capacidad para que afecte al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Para terminar, cabe mencionar que no siempre volver los textos más comprensibles conlleva mejores niveles de comprensión. En el estudio de la comprensión debemos tener siempre en cuenta la interacción entre los tres elementos de lo que muchos autores denominan "triángulo de la comprensión lectora", como recoge la *Figura 1*, lector, texto y contexto, factores todos de igual importancia a la hora de entender ese complejo proceso que es la comprensión lectora.

Figura 1. Triángulo de la Comprensión lectora



Fuente: Snow, 2001

5. La lectura en la sociedad actual

Se dice, algunas veces, que nuestra sociedad es la "sociedad de la información"; otras, que es la "sociedad del conocimiento", aunque información no es lo mismo que conocimiento. La información es algo exterior y velozmente acumulable, que no es nada si no se llega a asimilar, discriminar, procesar y enjuiciar y todo ello no es posible sin la competencia lectora; el conocimiento es algo interior, estructurado, que se interrelaciona con el entendimiento y la inteligencia, que crece lentamente y puede llevar a una acción.

En esta sociedad actual, la lectura no es un acción normalizada porque no es entendida y aceptada como un “derecho del ciudadano” de primera necesidad y porque no ocupa un lugar lo suficientemente importante en el tiempo libre de los ciudadanos; por ejemplo en lo que se refiere a los niños y adolescentes, un estudio publicado en 2004 recoge que, en el orden de preferencia de las actividades del tiempo libre, la lectura se sitúa en penúltimo lugar, solo delante de la respuesta “no hacer nada” (Marchamalo, 2004). Sin embargo, nunca se leyó tanto y existieron tantos lectores pese a que la lectura sea una actividad poco valorada por la sociedad actual, por los medios de comunicación de masas y, especialmente, por los jóvenes, ya que incluso, a muchos les da vergüenza el reconocer que son lectores.

Además, la lectura sufrió y sufre cambios muy importantes. Gil Calvo (2001: 19) habla de una “*desnaturalización lectora*, que afecta a la cualidad lectora, es decir a qué se lee, aunque no a la cantidad de lecturas”. Hoy hay más lectores de los que jamás hubo, pero la lectura por la lectura, por placer, por enriquecimiento, por conocimiento, ya no es objetivo básico. Mucha de la lectura que se realiza es instrumental; se lee más como fuente informativa que como fuente de conocimientos.

Anteriormente, el concepto de lector se podía llegar a asociar, entre otros, a su frecuencia lectora o al uso que realizaba de las bibliotecas. Hoy hay más usuarios de bibliotecas que nunca y se realizan muchas actividades de animación a la lectura, pero no hay un notable aumento de lectores ni de los hábitos de lectura; y es que la mayoría de usuarios acuden a las bibliotecas como punto de encuentro, para el préstamo de materiales audiovisuales o conectarse a Internet. Por otra parte, procede precisar que la animación a la lectura en muchas ocasiones se confunde con la promoción cultural o el tiempo libre.

El leer no es un juego, es una actividad cognitiva muy compleja en la que intervienen tanto el pensamiento como la memoria, así como los conocimientos previos que tuviera el lector. Así, leer, querer leer, es una actividad voluntaria e individual una vez se adquirieren los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura.

Los cambios en las formas de comunicación afectan igualmente a la lectura y a su promoción, creándose nuevos modos en unos tiempos diferentes, tiempos de globalización, multiculturalismo o inmigración. Por ello, como recoge Cerrillo (2005), quizá tengamos que hablar de dos tipos de lectores: el lector tradicional, lector de libros, competente, literario que, además, lee en los nuevos soportes de lectura y el lector nuevo, consumidor fascinado por las nuevas tecno-

logías, enganchado a la red, que solo lee en ella, pero que no es lector de libros, ni lo ha sido antes. Se trata de un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes, para entender algunos de ellos y para comprender y expresar pensamientos abstractos y que Fernández de la Torre y Hoyos (2008) denominan *lector cyborg*²⁷.

Por otro lado, en relación con los tipos de lectura, es sabido que la auténtica *lectura* es la *voluntaria*, la que no tiene más finalidad que ella misma. Sin embargo, la cuestión de los tipos de lecturas es algo espinoso cuando nos referimos a los jóvenes, baste recordar las palabras de Mata Anaya (2007: 480-481):

“La lectura humanista²⁸, es cierto, ya no constituye el principal sostén de la actividad intelectual y formativa. La lectura humanista es inseparable de la pedagogía, es decir, de los propósitos y estilos de leer.”

Por otra parte, las *lecturas obligatorias* son, por ejemplo, las lecturas escolares, lecturas tan obligatorias como otras tareas y conocimientos en la escuela que exigen esfuerzo, disciplina, tiempo y dedicación. No podemos olvidar, por mucho que obliguemos a alguien a leer, que la lectura tiene su cimiento en la decisión personal de leer, libremente tomada por cada ser humano. Sería importante también el reconocer, en relación con la lectura, la responsabilidad principal de la escuela con los niños que “no saben leer”, no con los niños a los que, sabiendo leer, no les apetece leer (Moreno, 2003). Sí que es responsabilidad de las escuelas la competencia lectora –que sepan leer y comprender lo que ellos leen– y la educación literaria de los alumnos. La sociedad tiende a dar a la escuela, injustamente, todas las responsabilidades en la adquisición de hábitos lectores, como A. M. Machado (2002: 15) dice, la lectura en la escuela es:

“El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector. Se multiplican así las iniciativas de apoyo a la producción editorial para esa área, las campañas de fomento a la

²⁷ El lector *cyborg* es caracterizado por estos autores como aquel que se enfrenta con blogs e hipertextos pero le falta el imaginario que produce la lectura voluntaria, no disfruta la lectura como función liberadora ni desarrolla la capacidad que otorga esta para estructurar y transformar el mundo de manera diferente.

²⁸ Entendiendo lectura humanista como literaria.

lectura, los proyectos destinados a que los libros infantiles lleguen a la escuela. Nunca se ha hecho tanto en ese terreno.”

A pesar de ello, al llegar a la adolescencia, muchos jóvenes suelen perder el hábito lector adquirido en el colegio y abandonan los libros. Una encuesta de la Fundación Bertelsmann²⁹ del año 2011 indicaba que el 55% de los escolares de entre 6 y 12 años afirmaba que le gusta leer, mientras que en los de entre 12 y 16 años esa cifra bajaba al 8%. En ello influyen varias causas, algunas de ellas ajenas al ámbito escolar: culturales (hábitos de ocio alternativo), o cognitivos (dificultades de comprensión o esfuerzo excesivo que supone el ejercicio lector); otros motivos son educacionales (falta de atención a la lectura comprensiva o no diferenciación clara entre lectura obligatoria y voluntaria).

Además, la lectura en la escuela es una lectura ante todo instrumental: los escolares deben enfrentarse con unos textos en los que se ejemplifican nociones y conceptos o valores programados en un periodo educativo que corresponda; no es raro que escapen de la lectura en cuanto esta no es una tarea obligatoria para ellos. Así lo expresó Lázaro Carreter (1984: 7) hace años:

“El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tedio. Porque sus primeros contactos con él (contactos oficiales –precisamos nosotros–) son de vencimiento de obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos “saberes”...Con el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura (...).”

A todo ello habría que añadir que en el contexto actual de la educación, se pretende preparar a los adolescentes para acceder a un mercado laboral próximo y competitivo –es decir, es un sistema educativo en el que se aprende “para lo concreto”–, así la lectura tiene ese valor básicamente instrumental. Además, aún con ese objetivo “pragmático”, alrededor del 30% de los alumnos españoles no consigue acabar la educación obligatoria.

²⁹ La Fundación Bertelsmann es una entidad operativa fundada en 1995 por Reinhard Mohn que concibe y pone en marcha proyectos propios destinados a contribuir al cambio social mediante el desarrollo de propuestas innovadoras de carácter experimental.

Por otro lado, el hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una derivada de la voluntad de leer, reforzada con la lectura en la familia, y en ello influyen factores sociales y culturales del contexto en que el ciudadano vive. En la creación de hábitos lectores estables el primer ámbito de influencia sería el de la familia.

El auge de los medios audio-visuales y la aparición de las nuevas tecnologías en la comunicación han favorecido un cambio del modelo cultural, ya que se ha pasado de la supremacía de una cultura alfabética e impresa a la que se construye mediante imágenes audio-visuales. Este cambio implica ciertas modificaciones en el lenguaje y, principalmente, en las capacidades de razonar, lo que al mismo tiempo, podemos comprobar en los hábitos lectores de las generaciones más jóvenes y en sus habilidades para la leer comprensivamente. Esta transformación del modelo ha sido general en toda la sociedad, donde vemos se ofrecen continuamente espectáculos y actividades e informaciones en las que predominan las imágenes y los iconos frente al lo escrito.

Las nuevas tecnologías no son neutras; por ejemplo, “chatear” no es solo un modo de comunicación, sino que tiene un nuevo lenguaje y conlleva un nuevo lector. Steiner (2000: 64) ha señalado que “nunca tanta información ha generado menos conocimiento”. No debemos confundirnos: la informática o Internet, es un excepcional modo de democratizar la información y los conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental; como dice A.M. Machado (2002: 36):

“No es una forma de adquirir sabiduría. Para la transmisión de la sabiduría se exige otro proceso, en el que decidir no depende de una opción entre otras del menú, de una preferencia por ‘esto o aquello’, sino de una comparación entre ‘esto y aquello’, con análisis de argumentos, oposición de contrarios, complementación de divergencias, encadenamiento lógico que lleve a conclusiones, etc. Un proceso complejo (...).”

En la mayoría de las encuestas de hábitos lectores se es muy generoso en la consideración de lectores, pues se suele incluir como tales a individuos cuyas prácticas son muy esporádicas y cuyo dominio del lenguaje escrito resulta débil en exceso (Gómez Soto, 2002). A pesar de ello, esas mismas encuestas coinciden en enunciar que, aun hoy en día, uno de cada dos españoles mayor de 14 años

no lee frecuentemente³⁰. Por otra parte, en el último informe PISA (*Program for International Student Assessment*)³¹ de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), correspondiente al año 2009, se ha señalado que un 15% de los escolares de España llegan a finalizar la educación obligatoria con grandes problemas en su competencia lectora, problemas, en la mayoría de los casos, relacionados con su capacidad de comprensión lectora. Este dato ha sido confirmado en la evolución de los informes PISA desde su comienzo en el año 2000, sobre los que variados especialistas se han pronunciado, coincidiendo, por lo general, en la multiplicidad de causas que inciden en esos resultados, y de los que, la profesora Camps (2005: 38) ha señalado los siguientes:

“Inversión en educación, formación del profesorado, consideración social de la enseñanza y de los profesores, equidad y ‘comprensividad’ del sistema, nivel cultural general, (...). ¿Podríamos hablar, entonces, de crisis de la lectura? Pues, probablemente, sí, aunque sea en unos momentos en que, como ya dijimos, se lee más que nunca.”

Así, hablaríamos de un nuevo analfabetismo, en apariencia menos peligroso que el analfabetismo funcional³², que podríamos llamar “neoanalfabetismo”, que se extiende por todo el mundo desarrollado y que protagonizan esos nuevos lectores, seguidores de los nuevos soportes de la lectura, que no son lectores habituales de literatura ni tampoco, en general, lectores competentes. Ese “neoanalfabetismo” quizá se supere mediante una nueva consideración social de la lectura, que arranque de las instituciones y favorezca la lectura activa, libre y crítica. Manguel (2002: 2) caracteriza así la situación actual:

“Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos tienen mucho miedo (...) Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas.”

³⁰ La cifra de lectores alcanza casi el 57.9% en el tiempo libre. Este Barómetro se viene publicando de forma anual por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) desde el año 2000 y ayuda en el conocimiento del perfil de los lectores españoles, y su evolución a lo largo del tiempo. Fuente: Barómetro de hábitos lectores y compra de libros de la Federación de Gremios de Editores de España de 2011.

³¹ Véase para más detalle el capítulo 4.

³² La UNESCO en el año 1978 estableció que “Un analfabeto funcional es la persona incapaz de ejercer las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria en interés del buen funcionamiento del grupo y de la comunidad en general (...).”

La historia viene a confirmar las palabras de Manguel. Ello puede hacernos pensar que, a veces, no se pone toda la voluntad que se requiere para intervenir en el problema. Quizá también podríamos preguntarnos si se debe intervenir en la actitud lectora del ciudadano, pues es esa una elección personal. Si la lectura fue, en otra época, una actividad minoritaria, que diferenciaba a las personas, hoy debería considerarse un bien al que tener acceso todos los ciudadanos, ya que su valor instrumental permitirá al ciudadano participar autónoma y libremente en la sociedad del conocimiento actual.

Para que el "camino" iniciado por los lectores no se vea interrumpido cuando son jóvenes es imprescindible la convivencia de las lecturas escolares y de las lecturas voluntarias. La suma de experiencias que deriva de ambas ayudará a la formación del espíritu crítico en el lector, porque, como bien dice De Romilly (1999: 93):

"Se habrá acostumbrado a la diversidad de juicios posibles y al contraste de los distintos sentimientos; habrá tenido que elegir, que tomar posición (...) Se habrá visto obligado a formarse una opinión previa (...), ilustrada, madura, personal."

CAPÍTULO 2

LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

1. Lectura y comprensión lectora en el ámbito escolar: enseñar y aprender a leer

El aprender a leer supone desarrollar una habilidad específica que es básica para la población en general y especialmente para la escolar. La razón es natural ya que la mayor parte del saber se transmite en la escuela de forma escrita. Así, un alumno que no lea bien no tendrá un buen acceso a cualquier documento escrito, comprender libros y documentos de dificultad creciente y, es por ello por lo que, le será difícil adquirir saberes de otras áreas. Este alumnado comenzará una trayectoria predecible de fracaso, como las investigaciones conducidas durante las últimas décadas vienen demostrando (Snow, Burns y Griffin, 1998; Torgesen, 1998; Whitehurst y Lonigan, 2001). Las consecuencias de una baja destreza lectora son de amplia importancia y trascienden al sujeto, pues no solo impiden su éxito escolar, sino que favorecen el abandono del estudio, condicionan la calidad del empleo en su vida y aminoran la adquisición de información y la participación en la vida ciudadana. Por todo ello son de vital importancia la lectura y su enseñanza-aprendizaje en la etapa escolar tal y como han venido a certificar las últimas pruebas internacionales de evaluación de la comprensión lectora y, sobre todo, las medidas adoptadas por las distintas administraciones para mejorar los resultados del alumnado español en ellas.

La lectura se entiende como una destreza transversal al currículo, interactiva, y que da respuesta al objetivo de "leer para aprender". Este concepto general de la lectura motiva que su tratamiento en la escuela repose en la capacidad de comprender e interpretar una gran variedad de textos de distintas tipologías, situándolos en relación con el contexto en el que están, de manera que el alumnado sea capaz de recuperar informaciones, de reflexionar sobre los escritos, de reconocer los recursos empleados por los autores de los textos para emitir mensajes e influir en los lectores y de extraer los significados partiendo de la estructura y del estilo del texto. En definitiva, se puede decir que se busca que los alumnos dominen las destrezas de comprensión y de expresión, oral y escrita, requeridas para desenvolverse en nuestra sociedad actual.

Tradicionalmente las destrezas escritas han ocupado mucho tiempo y espacio en las actividades escolares porque se tenía clara conciencia de que son difíciles de adquirir y dominar, pero se consideraba más bien como una responsabilidad exclusiva del área de Lengua, y se hacía con arreglo a pautas metodológicas cuya escasa eficacia ha quedado de manifiesto en los resultados de las evaluaciones externas tanto como en los bajos índices lectores del país. Actualmente el currículo de ESO que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE) incluye un total de ocho competencias básicas que deben desarrollar el alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Entre ellas destaca la competencia en comunicación lingüística, la cual se refiere a la "utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta". Las pruebas PISA (*Program for International Student Assessment*)¹ se basan en ese concepto de la lectura para fundamentar su investigación y evaluar el nivel de rendimiento del alumno en la competencia lectora a través de la propuesta de actividades (comprender, interpretar o reflexionar), a partir de una gran gama textos escritos vinculados a distintos ámbitos de utilización (uso educativo, personal, etc.).

En los últimos años, y como consecuencia de trasposición didáctica que desde la segunda mitad del siglo XX se hicieron de las aportaciones de varias disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva o la sociolingüística, se han ido dando a conocer modelos teóricos e informaciones procedentes de la investigación que han cambiado notoriamente los planteamientos metodológicos sobre la enseñanza de la lengua, así como la concep-

¹ Vid. 4.2. para más detalle.

ción misma de la lectura. También las definiciones del proceso lector y de la competencia lectora así como los objetivos para la enseñanza de la lectura se han transformado.

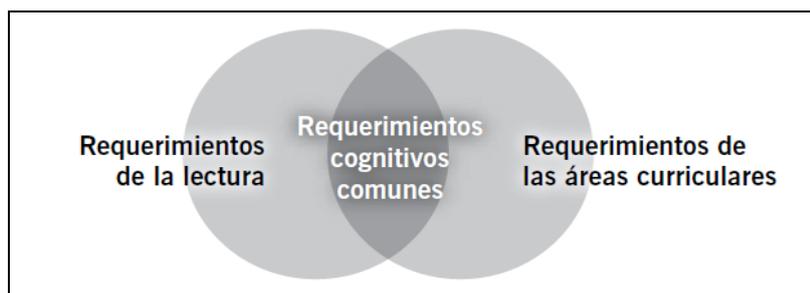
En la década de los años sesenta se creía que el éxito en la comprensión lectora derivaba de los procesos de decodificación: si el alumnado era capaz de identificar las palabras del texto, la comprensión estaría lograda. Esta se consideraba como el producto resultante de la capacidad de poder recordar las palabras y responder a determinadas preguntas. Se confirmaba, a pesar de ello, que las destrezas de decodificación no eran suficientes. Entonces se desplazó el punto de atención a la tipología de preguntas que los profesores realizaban. Estas respondían, principalmente, a la comprensión lectora literal, minusvalorando la comprensión interpretativa y la crítica. No se trabajaban ni la inferencia ni el análisis crítico del texto, como ya confirmó Guszak en 1967. Más adelante se confeccionan taxonomías, cuya práctica consistía más en evaluar la comprensión lectora que su propia enseñanza. Así, paso a paso, la comprensión lectora se fue concretando en actividades de tres tipologías fundamentalmente; literales, interpretativas o inferenciales y críticas.

Ya a partir de la última década del pasado siglo se produjeron importantes avances en la lectura y su comprensión, en especial en lo relativo a cómo los lectores de diferentes niveles de habilidades comprenden, almacenan y recuperan la información del texto, de modo que se piensa que la comprensión de un texto cualquiera puede significar desde la identificación y recuerdo del mismo hasta su valoración crítica, pasando por la inferencia en sus diversas posibilidades. Cualquiera que sea la significación, es necesario que los lectores construyan una representación mental del texto en la que sus diversos elementos se relacionen entre sí, lo que requiere una adecuada capacidad atencional y una autoexigencia de comprensión (Gómez-Villalba y otros, 2000). Entender hoy adecuadamente la lectura y el proceso de comprensión lectora exige tener en cuenta diversos procesos, como la identificación de las letras, la conversión de letras en los sonidos y el reconocimiento de las palabras y la sintaxis. Engloba, además, el reconocer los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que los lectores tienen de ellos, y su memorización para utilizarlos después. Estas últimas actividades exigen procesos superiores como razonar e inferir.

El enfoque formativo que tome el docente en cada una de las áreas es de vital importancia para desarrollar los factores intervinientes en la lectura. Por ejemplo, un enfoque que se centre en el desarrollo de las competencias y en el

aprendizaje significativo motivará un desarrollo de estas habilidades. Esto es lo que Gardner (2005) ha denominado la "mente disciplinada". Véase la siguiente figura:

Figura 2. Mente disciplinada según Gardner (2005)



Estos requerimientos comunes, según el autor, se pueden organizar de la siguiente forma:

a) Habilidades de tipo cognitivo:

- Enfoques de análisis y síntesis.
- Distinguir entre premisas y conclusiones.
- Resumir un discurso o un texto.
- Dar explicaciones del "porqué" de algo observado.
- Seguir un orden en una argumentación o exposición.
- Analizar las relaciones entre partes (causa-efecto, etc.).
- Extraer la idea principal de un texto o de un párrafo.

b) Hábitos y actitudes:

- Hábito de perseverancia en la tarea.
- Repaso de las tareas propuestas para comprobar si están correctas.
- Orden y sistema en el trabajo.

c) Conocimientos previos:

- Forma en la que se estructuran los conocimientos de las áreas.
- Relaciones entre los diferentes conocimientos.
- Capacidad de usar los conocimientos para explicar la realidad.

2. Competencia oral y comprensión lectora

La lengua es el vehículo principal que utilizamos los seres humanos para regular y controlar nuestros intercambios en la sociedad. El proceso natural de adquisición de la lengua son, pues, mecanismos implicados en el proceso comunicativo. En la medida en que los niños desean comunicarse con su entorno de alrededor, mantener relaciones sociales, necesitan un instrumento arbitrario y convencional que les ayuda a regular dichas relaciones.

Se suele pensar que la lengua oral se aprende de forma natural y que la lengua escrita se hace de forma artificial. Hay que resaltar que la lengua oral es anterior a la lengua escrita, pero, ambos fenómenos se caracterizan por su complementariedad e influencias mutuas. De hecho, la lengua oral cabe estudiarla únicamente a través de la lengua escrita. No se puede estudiar la oralidad oralmente, confiando solo en la memoria de la persona. Esto explica el que tradicionalmente la lingüística se haya centrado en lo escrito (Cassany y otros, 1994).

Como recuerdan Olson y Torrance (1995), en nuestros días sigue extendida la idea de que la lengua oral debe aproximarse al máximo a la lengua escrita en lo que respecta a sintaxis, léxico y en general. Pero hay que recordar que el paso de la lengua oral a la escrita se hizo necesario para lograr la supervivencia de la cultura y del conocimiento humano. La escritura fue logrando gran prestigio con el paso del tiempo, pues se impuso en muchos terrenos muy importantes (religioso, científico, administrativo, etc.) Por otro lado, no hay que olvidar que la competencia en la utilización escrita de la lengua es un signo del nivel de formación que posee el individuo. Además, se considera que favorece las capacidades de reflexión, análisis y abstracción (Gauger, 1996).

En cuanto a las relaciones diferenciales entre lengua oral y escrita, teniendo en cuenta que ambas se complementan e influyen, para Tusón (1991), una diferencia estaría en las condiciones de la producción y recepción. En la lengua escrita, el autor puede volver hacia atrás tomando como base el eje sintagmático. Además, puede ir sumando los componentes de un mismo paradigma, antes de elegir. Y por si fuera poco, las diferentes fases de confección se pueden borrar en el texto escrito, mientras, la lengua oral deja ver esas etapas o fases de su confección. Ya que se pueden ver tanto las acumulaciones de componentes paradigmáticos como las idas y venidas sobre el eje sintagmático, ya sea para ampliarlo o cambiarlo.

A grandes rasgos, hay un acuerdo entre los diferentes autores para agrupar a modo de resumen las diferencias entre la lengua o lenguaje oral y la lengua o lenguaje escrito en:

Figura 3. Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Se transmite por la vía auditiva.	Se trasmite fundamentalmente por vía visual.
En general es más concreto y espontáneo que el lenguaje escrito.	En general es más abstracto y elaborado que el lenguaje oral.
Se apoya más en el lenguaje no verbal y en las informaciones que proporciona el contexto, por lo que es más contextualizado.	El lenguaje escrito está más desligado del lenguaje no verbal y del contexto, por lo que es más explícito que el oral.
En general se muestra más próximo a experiencias concretas.	En general es un lenguaje más distante y desligado de experiencias concretas.
Los signos que utiliza son más efímeros, y no perduran en la memoria del oyente.	Los signos perduran en un sistema objetivo de señalización que se mantiene de forma inmutable.
En general los comunicantes comparten el contexto de comunicación.	En general los comunicantes se sitúan en contextos diferentes.

Fuente: *Guía de buenas prácticas*²

Tusón (1989) considera que existen también otras deficiencias de la lengua oral con respecto a la escrita, quizás la más destacada sea la dificultad de borrar la corrección en el enunciado oral, mientras, en lo escrito un autor puede fingir no haber realizado correcciones. Cuando hablamos, vamos buscando las palabras, y muchas veces enumeramos varias antes de localizar la correcta. Esa enumeración se correspondería exactamente al eje paradigmático definido por Saussure en 1915. Pero en ese caso los componentes del paradigma están presentes al mismo tiempo. Esas enumeraciones serían excesivas en la lectura, pero no en el discurso (Blanche-Benveniste, 1998).

² “El profesorado ante la enseñanza de la lectura”. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidad e Investigación. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/ensenanza_lectura_c.pdf

Otra característica fundamental de la lengua oral es la facilidad para introducir las oraciones incisivas. Esta característica junto con las ya comentadas acumulaciones paradigmáticas e idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas, son las tres características principales de los textos orales (Ferreiro, 2002). Tanto textos orales como textos escritos son tipos que a menudo se solapan y mezclan. Por ejemplo, una carta privada, alternan la concepción oral con el medio escrito. Además, existe siempre la opción de un cambio de medio en cualquier enunciado, lo que se denomina *medium transferability* (transposición medial) (Oesterreicher, 1996).

Olson (1998), introduce en esta cuestión una diferencia fundamental entre lo que un texto *quiere decir* y lo que *dice* literalmente (en inglés *to mean* y *to say*). Hace hincapié en la idea de que la escritura está hecha con el fin de anotar lo que se dice y no lo que se quiere llegar a decir. Las intenciones de los hablantes no quedarían por tanto reflejadas. En este sentido los analistas del discurso conceptualizan el *texto* como producto lingüístico y aplican el término de *discurso* para ese texto contextualizado. Por lo tanto, el término de discurso englobaría la interacción de los agentes del discurso con el enunciado y con la situación de comunicación (Bustos Tovar, 1996).

Por todo ello, las diferencias entre ambas modalidades de la lengua (oral y escrita) abarcarían diferentes aspectos como la situación, planificación, redundancia, interacción y permanencia. Pues, hay que recordar que la situación comunicativa es compartida tanto por el emisor como por el receptor. Hymes (1972), enumeró los elementos que se dan en cualquier hecho comunicativo: son los componentes agrupados en el acrónimo *SPEAKING* (*Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género).

Por otra parte, en lo que respecta al campo de la enseñanza de la oralidad y la escritura, primero hay que partir de su posición en los currículos oficiales y su presencia obligatoria e indispensable. En la última ley (Ley Orgánica de Educación, 2/ 2006, de 3 de mayo) los objetivos de todas las etapas recogen el dominio de la expresión oral y escrita. Se puede poner como ejemplo dentro de los principios pedagógicos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria el segundo que señala:

“En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”.

Se puede decir que en el caso de la lengua escrita es relativamente fácil para el profesorado seleccionar y ofrecer al alumnado textos escritos que valgan como modelos útiles para imitar. Pero no se puede decir lo mismo en lo concerniente a la lengua oral, pues es mucho más complicado seleccionar modelos de buenos habladores, de pronunciación, etc. (Núñez Delgado, 2003).

Quizás una razón de esos problemas sea el abandono de la retórica en la enseñanza de la lengua en general (Carden, 1992). Las carencias en la formación de los profesores en ese sentido, las estrategias metodológicas, de evaluación y las técnicas relacionadas con la competencia oral, especialmente. Todo esto conlleva el riesgo de caer en un didactismo formal a la hora de poner en práctica los contenidos.

En resumen, podemos decir que los conceptos *lengua oral* y *lengua escrita* no se usan apropiadamente, puesto que la lengua de fondo es la misma: el código (sistema lingüístico) es igual. Son diferentes el medio, la intención y el fin. Se trataría de este modo, más bien de un *uso oral* y un *uso escrito de la lengua* o de la *modalidad oral y escrita* (Ong, 1996)

Para Vilá (2001), se puede afirmar que la oposición oral-escrito y viceversa, ha quedado anticuada. Considera que se deberían aplicar criterios lingüísticos a la hora de estudiar estas dos modalidades pues los contrastes que poseen son como una relación gradual para diferentes funciones sociales.

En definitiva, en el mundo educativo a pesar de que hay una gran diversidad de contenidos relacionados con esta cuestión, el alumnado, por lo general, no llega a desarrollar el nivel deseado especialmente en la lengua oral. Todo lo dicho hace evidente que la gran diferencia es que la oralidad no está incorporada al trabajo cotidiano en la escuela como sí es el caso de la lengua escrita. Se necesita un tratamiento integrado de las distintas destrezas de forma que las capacidades de comprensión y expresión se vean reforzadas desde lo oral y desde lo escrito.

Por *integración de destrezas*³ se entiende la combinación en el aula de dos o más destrezas lingüísticas (la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora o a la expresión escrita), enlazadas semejantemente como ocurre en la vida real. Sin embargo, en la realidad de la comunicación lo más normal es que diversas destrezas se combinen entre sí. Si bien el término *integración de destrezas* es reciente, en realidad el fenómeno es tan viejo como la enseñanza; por ejemplo, el leer un texto y a continuación responder a unas cuestiones, ya sea oralmente o por escrito.

3. El aprendizaje de la comprensión lectora

La lectura es una habilidad difícil en la que intervienen diversos procesos mentales y conocimientos (fonológicos, ortográficos, sintácticos y semánticos, textuales y contextuales) para extraer e interpretar la información escrita. Tradicionalmente se han diferenciado dos componentes fundamentales de la lectura que son la identificación de palabras y la identificación del significado. Estos dos componentes dependen al mismo tiempo del conocimiento que se tiene del lenguaje, la memoria de trabajo y el conocimiento del mundo.

La identificación de palabras en un texto cualquiera exige que se pongan en funcionamiento principalmente procesos perceptivos y léxicos. Por otro lado, la identificación del significado requiere que, además de los anteriores, se pongan en funcionamiento procesos sintácticos y semánticos.

A continuación hacemos un breve repaso de los principales procesos implicados en estos dos componentes del aprendizaje de la lectura.

1) Procesos implicados en el reconocimiento de palabras. Son dos los procesos principalmente implicados en el reconocimiento visual de las palabras. Por una parte, los procesos perceptivos. En ellos está, el sistema visual (táctil en el caso del sistema Braille) el cual se encarga de analizar los signos gráficos, descodificarlos, descifrarlos y proyectarlos al cerebro.

El reconocimiento visual de las letras se produce en los momentos de fijación de los ojos. La obtención de la información se hace en un corto período de tiempo. El tiempo que queda de fijación ocular se utiliza para el procesamiento

³ Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/integraciondestrezas.htm

de la información. Por otro lado intervienen los procesos léxicos. La identificación de las letras es un proceso vital para poder leer, aunque no es suficiente. Así, podemos identificar las letras de un escrito realizado en cualquier idioma alfabético sin que a pesar de ello entendamos nada de lo que expresa, ya que el reconocer una palabra significa descifrar el significado que esas letras representan.

Habría diferentes modelos que intentarían explicar cómo identificamos las palabras. Entre los que más éxito tienen estarían aquellos que establecen dos procedimientos para el reconocimiento de palabras (Coltheart y otros, 2001):

- a) El procedimiento directo: permite el acceso directo de la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. Este procedimiento sería similar al que se utiliza cuando identificamos un dibujo, un número o una firma. Se usa para leer las palabras conocidas que están en nuestra memoria.
- b) El procedimiento indirecto o llamado fonológico que permite llegar a la lectura de las palabras transformando las letras (o grupos de letras) en sus correspondientes sonidos. Se utiliza principalmente para leer las palabras desconocidas que no están en el almacén de nuestra memoria.

En realidad, los dos procedimientos son puestos en funcionamiento en la lectura de palabras por lo que son complementarios y útiles para poder leer. Dependiendo de factores como el tipo de palabra o los conocimientos de los lectores, se utilizarán en diferente medida durante la lectura⁴.

2) Procesos implicados en la identificación del significado. Para extraer e interpretar el significado de un texto cualquiera sería preciso reconocer las relaciones sintácticas y semánticas que realizan las palabras dentro de una frase así como las relaciones que realizarían las frases entre sí en el interior del texto (Coltheart y otros, 2001). En primer lugar, las informaciones que proporcionan las palabras de manera aislada necesitan completarse y matizarse en la frase, en la cual se establecen relaciones con las demás palabras. Los lectores deben relacionarlas siguiendo unas claves sintácticas. En la fase del procesamiento sintáctico se reparten las funciones que cumplen las palabras en la frase, se establecen sus relaciones y se edifica la estructura jerárquica que hay entre ellas. En segundo lugar, una vez que el lector procesa varias ideas individuales, se construyen inferencias que a su vez ayudan a relacionar unas con otras las ideas del texto y a

⁴ Normalmente se ha sobreestimado el sistema visual como motivo del trastorno en la lectura. La función básica de este sistema no es decodificar ni procesar las informaciones, sino arastrarla hacerla consciente (Colheart, 2001). Los estudios realizados indican que las dificultades en la lectura raramente se deben a problemáticas en los procesos solo perceptivos.

construir finalmente una red de proposiciones y de macro proposiciones que debe ser conectada con la base de conocimientos previos del lector. Este proceso de identificación del significado es muy exigente en términos de memoria de trabajo.

4. La enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora

La enseñanza de la lectura, especialmente en su aprendizaje formal, fue objeto de abundantes controversias sobre los métodos, analíticos o sintéticos, más eficaces. En la actualidad el debate parece haber superado la polémica sobre los métodos y se tiende hacia un enfoque equilibrado de ambas metodologías centrado en aspectos como los materiales y las estrategias o en la combinación de la enseñanza implícita (no reflexiva) y la enseñanza explícita (reflexiva). Los paradigmas implícitos se relacionan con la teoría constructivista del aprendizaje y han tenido impacto en las aulas de clase. Para ella la comprensión lectora no son habilidades, sino un proceso en el que el lector construye el significado.

Para el profesorado que enseña a leer es muy útil saber las fases por las que *puede* (no debemos ignorar que hay expertos que entienden el desarrollo lector como un proceso continuado) transcurrir el desarrollo lector de un aprendiz. Se habla de fases porque no es necesariamente preciso pasar por una para llegar a la siguiente. Estas fases son: prealfabética, parcialmente alfabética, plenamente alfabética y alfabética consolidada (Erih, 2005).

- 1) Fase prealfabética (entre 3 y 4 años). El aprendiz en esta fase lee algunas palabras siempre que logre recordar algún signo visual destacado de la palabra leída (Ej., nombres de productos que tienen una tipografía diferente o especial). Pero como no conoce el alfabeto, no utiliza las reglas de asociación entre letras y sonidos para leer y puesto que no muchas palabras tienen signos distintivos, se trata predominantemente de un niño que no lee aún.
- 2) Fase parcialmente alfabética (alrededor de los 5 años). El aprendiz ha aprendido el nombre o el sonido de algunas letras y utiliza esto para leer. Pero no usa *todas* las letras, sino que solo algunas generalmente son las letras iniciales y a veces las finales. Por lo tanto, lee incorrectamente palabras que tengan letras similares.

- 3) Fase plenamente alfabética (alrededor de los 6 años). Cuando el aprendiz aprende todas las conexiones entre las letras y sus correspondientes sonidos y puede, es por ello por lo que, utilizar estas conexiones en la lectura de una palabra, se sitúa en la fase plenamente alfabética. En esta fase alfabética, la lectura es exacta y las palabras de letras semejantes difícilmente son confundidas.
- 4) Fase alfabética consolidada (alrededor de los 7 años). Con la práctica de la lectura, las conexiones entre letras y sonidos que se repiten en diferentes palabras empiezan a organizarse en unidades mayores como la sílaba, el morfema, y la misma palabra. En esta fase las palabras se almacenan como un conjunto y se leen de memoria aunque en este proceso siguen interviniendo las conexiones fonológicas.

En este campo de la lectura tiene gran importancia *The National Reading Panel* (NRP), surgido en 1998 en Norteamérica tras los malos resultados obtenidos de un test nacional que apreció siguió el aprendizaje de los alumnos y que se publicaron en los años 1994 y 1996 por el NAEP (*National Assessment of Educational Progress*). El objetivo fundamental del NRP fue analizar la situación de los estudios sobre lectura y evaluar la efectividad de los diferentes enfoques para su enseñanza.

El NRP partió de la comprensión lectora, para cuyo concepto utilizan la idea de Durkin⁵ de que es un proceso cognitivo que agrupa habilidades complejas y que no puede entenderse sin examinar el papel crítico del aprendizaje y de la instrucción del vocabulario. Para facilitar ese proceso es fundamental la formación de los profesores. Desde este punto de vista los componentes del NRP organizaron su análisis de la comprensión lectora en tres áreas: la enseñanza del vocabulario, la de la comprensión y la de estrategias de comprensión y la preparación del profesor⁶.

4.1. El papel del vocabulario

El NRP considera el vocabulario muy importante en el desarrollo de los procesos de comprensión, ya que, para llegar a ella se requiere el procesamiento de las palabras. Así, se sugiere su enseñanza-aprendizaje mediante un modelo mixto en el que se combine la enseñanza implícita, exponiendo al alumnado a varios

⁵ Cit. en NRP.

⁶ Véase el capítulo 6 para un desarrollo más detallado.

contextos de lenguaje e incorporando la enseñanza explícita por medio de actividades progresivamente estructuradas.

El vocabulario es lo que se denomina el conocimiento del significado de las palabras. Es fundamental para el pronto desarrollo de la comprensión lectora. A medida que los lectores mejoran en sus habilidades, la relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora comienza a ser recíproca. El conocimiento del vocabulario facilita el mejorar la lectura y la exposición a esta y la experiencia lectora lleva a aumentar el vocabulario, el repertorio de palabras que el niño conoce.

El NRP revisó un total de 50 estudios que analizaban 21 métodos de enseñanza sobre el vocabulario. Esa variedad de métodos utilizada en los estudios de investigación revisados se puede llegar a simplificar en la siguiente taxonomía de maneras de enseñanza:

- a) Enseñanza explícita. Se ofrece a los alumnos la definición u otros atributos de las palabras que se aprenden. Un ejemplo común de esta técnica es la enseñanza previa del vocabulario antes de realizar la lectura de un texto.
- b) Enseñanza indirecta. Se da a los alumnos oportunidad de hacer una gran cantidad de lectura. Se asume que los alumnos van a inferir cualquier definición que no conozcan.
- c) Métodos multimedia. Se enseña vocabulario no solo mediante el texto sino empleando otros medios. Las representaciones gráficas de ciertos atributos de las palabras están entre los medios que suelen emplearse.
- d) Métodos de capacidad. Algunos métodos procuran reducir la capacidad cognitiva dedicada a otras actividades de lectura a través de la práctica y de la automatización. Estos métodos trabajan para permitir al alumno concentrarse en el significado de las palabras en lugar de en su ortografía o pronunciación.
- e) Métodos asociativos. Se fomenta en los alumnos el establecer conexiones entre lo que saben y las palabras desconocidas que encuentran.

El NRP señaló la necesidad de contar con más estudios experimentales en este campo. Por otro lado, no es partidario de proponer una única estrategia de enseñanza del vocabulario y, en su lugar, propone la utilización de varias estrategias combinadas, pues las investigaciones parecen apoyar más esa práctica. La mayoría de los estudios sobre la enseñanza del vocabulario revisados por el NRP han sido realizados entre 3.º de Primaria y 2.º de Secundaria (8-9 a 13-14 años,

respectivamente), y son escasos los realizados en escolares más jóvenes. A pesar de ello, una tendencia en la base de datos obtenidos indica que los diferentes niveles de habilidad y de edad, pueden afectar notoriamente a las adquisiciones del aprendizaje de los métodos de instrucción de vocabulario. En cualquier caso, queda de manifiesto la necesidad de tener en cuenta cuidadosamente los diversos impactos que las diferentes técnicas de instrucción de vocabulario pueden provocar en los alumnos de diferentes edades y capacidades, y, con ello, la importancia fundamental de seleccionar los métodos adecuados.

4.2. Enseñar a comprender

El NRP parte de una concepción de la enseñanza de la comprensión lectora en la que el texto se considera como una estructura que ha de ser confirmada por los lectores, los cuales requieren actitudes activas. Por lo tanto, el texto tiene sentido a través del acto de comprensión, que depende tanto del rol activo de los lectores como de sus propósitos de lectura.

Durkin (1993: 32) definió la comprensión lectora como "la esencia de la lectura" ya que es el proceso por el que elaboramos el significado mediante el esfuerzo del lector en intercambio con un texto. La elaboración del significado es un proceso de construcción, no automático, en el que están englobados también la motivación y la intención, procesos de pensamiento y de resolución de problemas, así como los conocimientos del lector. Podemos afirmar que la comprensión de textos es una destreza fundamental, la única verdaderamente vital y para la cual se desarrollan las restantes (conocimiento fonológico, reconocimiento de palabras, fluidez y vocabulario).

De las dieciséis estrategias para la enseñanza en las que se organizaron las intervenciones de los estudios revisados por el NRP, solo unas siete parecieron contar con el apoyo científico necesario para concluir que desarrollan la comprensión de los lectores normales:

1. Control de la comprensión. Practicar el autocontrol de la comprensión mientras se lee el texto, haciendo pausas para preguntarse si se ha comprendido lo que se ha leído. Parte de esta práctica incluye buscar relaciones entre la vida propia y el texto para entender mejor lo que este comunica. Es esencial que los lectores incipientes puedan establecer conexiones entre el texto y su conocimiento general. En muchos casos, el profesorado

tiene que ayudar a construir este conocimiento previo antes de empezar el texto.

2. Aprendizaje cooperativo. Participar en grupos cooperativos de aprendizaje para ayudarse en la comprensión del texto. Organizadores semánticos y gráficos. Usar mapas organizadores (gráficos y semánticos) para representar el material leído y aumentar la comprensión.
4. Respuesta a preguntas. Responder a preguntas de comprensión y recibir observaciones del profesor inmediatamente. Los tipos de preguntas que hace el profesor pueden influir en el nivel de comprensión que logran adquirir los estudiantes. Se suele hablar de tres niveles de preguntas: el nivel literal, el inferencial y el crítico. Cada nivel implica un reto mayor para el alumnado y lo impulsa hacia una comprensión más profunda del texto.
5. Formulación de preguntas. Generar sus propias preguntas sobre el texto.
6. Conocimiento de la estructura de textos variados. Usar concepciones (esquemas) sobre la estructura del texto para ayudar a recordar detalles y responder a preguntas. Se deben utilizar distintos géneros textuales (la narración, la biografía, el texto informativo, las instrucciones de juegos, etc.) para profundizar en la comprensión.
7. Resumen. Resumir el texto para integrar las ideas leídas y generalizarlas a partir de la información dada.

Los estudios han puesto de manifiesto que tanto la enseñanza de una única estrategia cognitiva de las antes mencionadas, como la enseñanza de varias de ellas pueden ser maneras eficaces de desarrollar implementar la comprensión de textos. También han demostrado que cuanto mientras más profunda es la enseñanza y el modelamiento mejores son los resultados, tanto en las tareas de lectura no normalizadas como tipificadas. La enseñanza de la comprensión lectora muestra ser efectiva cuando se realiza en los cursos de 3.º a 6.º de Primaria. Probablemente antes de esos cursos no lo es porque no se han alcanzado las destrezas básicas

Las investigaciones realizadas por el NRP sobre la enseñanza de estas estrategias y sus influencias en la práctica de la comprensión lectora, solo incluyeron muestras de lectores sin dificultades. Una de las cuestiones que quedan pendientes de resolver en la investigación futura es llegar a saber qué estrategias son de mayor ayuda para los alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura.

4.3. Las estrategias de comprensión

En relación con las estrategias de comprensión es útil recordar el concepto que expone Tuffanelli (2010: 60):

“En un comportamiento estratégico se mezclan sinérgicamente el conocimiento de la estrategia, la habilidad a la hora de aplicarla y el control consciente, transformando la estrategia si es necesario. Todo esto a veces no basta si no está sustentado por competencias y conocimiento del contexto, es decir, por aquellos conocimientos misteriosos que permiten distinguir lo que es relevante (las famosas palabras-clave) de lo que no lo es”.

La NRP llega a la conclusión que la comprensión de un texto puede ser efectuada implementada al enseñar al alumnado a usar estrategias cognitivas concretas, cuando ellos se encuentran con límites de comprensión para conseguir una lectura competente. Es por ello por lo que, el NRP sustenta la enseñanza explícita de esas estrategias, que conducen a la mejora en la comprensión del texto y que consiguen lectores autónomos, siendo el rol del profesor el de guía del alumno en la adquisición de esas estrategias (conciencia metacognitiva, aprendizaje cooperativo, escucha activa, uso de ordenadores, representación mental de un texto, enseñanza mnemotécnica, conocimiento previo, generación de preguntas, lectura estratégica y enfoque colaborativo transaccional).

El NRP no niega el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la enseñanza implícita, pero hace hincapié en que los modelos de carácter explícito favorecen no solamente la comprensión lectora sino que, además, fomentan la metacognición, el pensamiento estratégico y el aprendizaje autónomo. La enseñanza explícita motiva, enseña, involucra y es lo suficientemente flexible como para que sea usada para que los profesores y alumnos interaccionen con los textos, sobre todo para que los alumnos aprendan a hacerlo de manera eficaz.

Por otra parte, ya en España, los datos parecen confirmar también el mediocre rendimiento obtenido por el alumnado de Primaria en las sucesivas evaluaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad (INCE) (1997-2005). Igualmente las investigaciones realizadas por Gómez-Villalba y otros (2000), confirman que el aprendizaje del vocabulario de una manera sistemática no parece formar parte de los objetivos prioritarios en materia lingüística

de los centros que analizaron (públicos y privados). En cuanto al aprendizaje de la lectura, comprobaron que permanecían en la escuela los hábitos más tradicionales y se prestaba poca atención a aspectos importantísimos de la misma como la comprensión crítica y la interpretación de los textos, lo que lleva a pensar que la escuela y los materiales curriculares fomentan la comprensión lectora literal en detrimento de otros aspectos muy destacados de la lectura que no se han logrado incorporar a la práctica diaria (Gómez-Villalba y otros, 2000 b).

Del mismo modo, y con el fin de concretar los problemas que suelen presentar los alumnos en relación con la lectura, es esclarecedora también la investigación realizada por Núñez Delgado (2005), que envió al profesorado de distintos institutos de secundaria (103 sujetos) un cuestionario en el que recogió información sobre varios aspectos relacionados con el tratamiento de la lectura y la literatura en secundaria. La autora ofrecía un listado de diez posibles causas de entre las que los profesores tenían que marcar un máximo de cinco. Los resultados obtenidos, ordenados de mayor a menor incidencia, mostraron que los docentes identificaron como principales problemas los siguientes: los alumnos no tenían hábito lector, no mostraban interés por la lectura, no sabían interpretar un texto, no sabían formarse una opinión crítica sobre lo que leían, cometían errores de lectura, no comprendían el sentido literal del texto, no sabían entonar adecuadamente, no sabían leer los signos de puntuación y no comprendían las informaciones específicas que se dan en un texto. Con respecto a las causas de estos problemas, la autora enuncia que los profesores marcaron como la primera la falta de interés o motivación por la lectura, seguida por la falta de hábito lector y por la baja competencia lingüística del alumnado en general.

Por último, aunque no hay un documento que especifique las formas de enseñar al lector en el uso de las estrategias que se deben utilizar ni tampoco sobre qué es conveniente enseñar según la tipología del lector, una causa esencial del fracaso escolar es, sin duda, entre otras muchas, el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la enseñanza escolar. Como señalan Colomer y Camps (1991) y Solé (1992), por lo general, la secuencia didáctica típica de enseñar la lectura en clase es la siguiente:

1. El maestro escoge una lectura del libro de texto.
2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura con su libro.
3. Si comete algún error leyendo, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno.

4. Una vez leído el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente.
5. Se realizan ejercicios de gramática a partir del texto.

A nivel general, parece fuera de duda, como dicen Romero y González (2001), que es necesario desarrollar una serie de estrategias para conseguir la comprensión lectora, tanto en relación con el texto como al lector, antes, durante y después de la lectura; las de antes, para establecer el objetivo de la lectura y activar los conocimientos previos, las de durante para desarrollar estrategias de recuerdo inmediato y atención sostenida y las de después se refieren a las preguntas que se pueden formular para motivar la comprensión literal, inferencial y crítica.

5. Velocidad, fluidez y eficacia lectoras

La velocidad lectora depende en gran parte de que los movimientos oculares funcionen correctamente ya que son los que se encargan de que la imagen llegue a la retina del ojo. Aunque el proceso de leer es continuo y lo que se percibe y comprende da la sensación de continuo, los movimientos de los ojos dan pequeños saltos y en cada salto se lee un fragmento del texto. Este fragmento que se toma en cada fijación puede ser mayor o menor y se denomina rango de reconocimiento. Cuanto más pequeño es el rango de reconocimiento, más saltos tienen que dar los ojos a lo largo de un renglón y, en consecuencia es menor la velocidad lectora (Bisquerra, 1994).

Por tanto, si los movimientos oculares no son correctos, los lectores podrán necesitar mover la cabeza al leer, pudiendo saltar líneas o utilizar los dedos para guiarse, o que la información que obtengan no les permitan una buena comprensión lectora. A pesar del esfuerzo que realicen, la lectura será lenta, realizando pausas y retrocesos. El esfuerzo que tienen que realizar provocará que tampoco les guste leer.

Diferentes investigaciones (González Portal, 2000; Cuetos y otros, 2012; etc.) revelan diferencias entre los lectores rápidos y los lentos:

a) Los lectores rápidos:

1. En ellos los ojos no se desplazan más veloces sino que las fijaciones recogen más signos en el mismo tiempo que los lectores lentos.

2. La mirada se mueve de forma regular, de izquierda a derecha, a lo largo de la línea, de fijación en fijación, y de un renglón al siguiente.
3. Los rangos de las fijaciones son homogéneos y solo se superponen ligeramente en los extremos, en los que la visión es menos precisa.

b) Los lectores lentos:

1. Los ojos se desplazan con igual velocidad que en los lectores rápidos pero el rango de reconocimiento es menor utilizando el mismo tiempo que el rápido en cada fijación.
2. Desplazan los ojos por el renglón de forma irregular y con frecuentes retrocesos.
3. La lentitud en descifrar dificulta que retenga la información o comprenda el texto que está leyendo.
4. Los rangos de reconocimiento se tienden a superponer, de forma que recogen o leen la misma palabra varias veces en diferentes fijaciones. Además realizan regresiones, releendo lo ya leído.

En general, la velocidad de lectura está muy ligada a la comprensión, leer deprisa no es garantía de comprensión de lo leído. Tampoco el leer despacio conlleva leer bien. La cuestión es lograr un equilibrio entre velocidad y comprensión, adaptando la velocidad de lectura a las dificultades del texto. Es importante el lograr una adecuada velocidad, pues muchas veces el sentido de que tienen las palabras depende del contexto y este tendrá sentido con una lectura rápida. Además el leer con rapidez permite agrupar las palabras en unidades lógicas que a su vez permiten una mayor comprensión del texto.

Gagné (1985) por su parte, ha demostrado que la diferencia entre los buenos y malos lectores está en su velocidad. La velocidad es muy importante ya que si se tarda mucho en decodificar una palabra, se pueden llegar a olvidar las anteriores, y por lo tanto, costaría generar una representación significativa.

Dechant (1991) también considera que la velocidad de comprensión es una habilidad fundamental. Aunque la velocidad no sea el objetivo principal, muchos leen por debajo de su potencial y esto permite la posibilidad de mejorar mediante el entrenamiento.

Por otra parte, recordar que la velocidad lectora se suele medir normalmente utilizando un texto y controlando el número de palabras que el individuo lee en un minuto. Se logra así la velocidad en palabras por minuto (p.p.m.). A dichas palabras se les descuentan los errores realizados, obteniendo de ese modo, la cifra de palabras bien leídas por minuto. Las pruebas de velocidad lectora son de aplicación individual debido a las dificultades para controlar el tiempo cuando se trata de un grupo de individuos a la vez. Esto supone una pequeña dificultad para la administración de esas pruebas como consecuencia del tiempo que hay que invertir en realizarlas a un grupo concreto. Además, es importante reseñar que el texto debe adecuarse al nivel de comprensión y vocabulario de la edad de los sujetos.

En cuanto a la fluidez lectora se refiere a la habilidad para leer con velocidad, exactitud y precisa expresión. Se desarrolla con la práctica y es una destreza clave para alcanzar la comprensión de los textos. No es que sea suficiente el buen reconocimiento visual de palabras aisladas para llegar a ser un lector fluido, pero, si hay problemas en él, todos los recursos cognitivos disponibles pueden llegar a ser consumidos por la tarea de descifrar, dificultando con ello la interpretación.

Hay evidencia grande de que una de las fundamentales diferencias entre buenos y malos lectores es el tiempo que dedican a leer. El NRP cita un artículo de Stanovich (1986) en el que desarrolla que los lectores que empiezan como lectores pobres continúan siéndolo porque leen menos, y así año tras año la distancia con el buen lector aumenta.

La enseñanza de la fluidez lectora usualmente se ha realizado desde principalmente dos enfoques diferentes. El primero engloba procedimientos de enseñanza que hacen hincapié en la práctica de la lectura oral repetida, desarrollada de forma independiente o guiada. Estos procedimientos necesitan que el estudiante practique muchas veces la lectura en voz alta de un fragmento de texto de manera independiente o contando con la supervisión de otra persona (profesorado, compañero o familia, entre otros). El segundo enfoque que revisa el NRP engloba todos los esfuerzos formales para agrandar el tamaño de lectura independiente y por placer. Hasta nuestros días no se ha probado que fomentar la lectura independiente por mero placer mejore el rendimiento lector.

Los procedimientos de lectura oral repetida y supervisada mejoran, sin duda, el reconocimiento de palabras, la exactitud, la velocidad y la entonación. En menor medida, aunque todavía de manera significativa, mejora la comprensión lectora. A pesar de ello, los procedimientos que únicamente incluyeron incentivos

de la lectura silenciosa independiente con mínima o ninguna supervisión o retroalimentación, no han demostrado que mejoren la fluidez ni la comprensión lectora. En el estudio del RNP no se pudo identificar ninguna característica específica para realizar la lectura repetida de textos que fuese mejor que otra. Sin embargo, un trabajo de metanálisis posterior realizado por Therrien (2004) y centrado únicamente en las lecturas repetidas, muestra dos factores de interés para llevar a la práctica esa enseñanza:

- a) Parece más eficaz utilizar a una persona adulta (que sea un buen modelo de lectura) en la práctica de las lecturas repetidas que grabaciones o compañeros de la edad.
- b) La consigna que se ofrece no parece influir en el efecto del tratamiento. Aunque se le diga al niño que repita las lecturas para aumentar la velocidad, para aumentar la comprensión o ambas, esto no afecta a la eficacia de esta práctica. Parece eficaz repetir entre tres y cuatro veces el pasaje elegido, pues se obtiene el doble de beneficio que leyendo solo dos veces, pero más allá de cuatro veces apenas hay mejoras.

Por lo tanto, podemos ver que la enseñanza de la fluidez lectora mejora el rendimiento lector con independencia del nivel lector del alumno y de su edad, pese a que se han observado mejorías levemente superiores en estudios que pusieron a prueba esos procedimientos en alumnos con dificultades en la lectura.

Por último, en cuanto a la eficiencia, se considera uno de los rasgos distintivos del logro de la fluidez lectora. La literatura sugiere así una independencia parcial entre eficiencia y fluidez, puesto que se exige la fluidez para que la eficiencia aparezca. Cuando el componente de eficiencia se identifica, se presupone una acción más allá de descodificar el texto y trasladarla al habla (Allington, 1983; Dowhower, 1987).

En un intento por acotar el componente de eficiencia, Pival (1968) describe leer sin eficiencia y leer palabra a palabra como signos de la incompetencia del individuo para aplicar los patrones del lenguaje oral al texto impreso. Allington (1983), por su parte, sitúa la ausencia y presencia de eficiencia en los niveles más bajos y más altos de competencia lectora, respectivamente. Dicho en otras palabras, leer palabra a palabra constituiría el nivel más bajo, mientras que el nivel más alto implicaría un énfasis sintáctico y semántico apropiado, donde la eficiencia se aproxima al lenguaje oral.

Entre las otras características potencialmente importantes que conforman la eficiencia en la lectura de un texto están:

1. Los cambios percibidos en el tono (Liberman y Prince, 1977). Un rasgo distintivo en la eficiencia es la caída en el tono al final de las frases.
2. El acento, indicado por la amplitud oral.
3. La lectura eficiente puede incluir agrupaciones de palabras en sintagmas u otras unidades significativas de acuerdo con la estructura del texto. Estas características se suelen denominar suprasegmentales pues abarcan más de un sonido y contribuyen al significado del texto en general (Crystal, 1991).

Para finalizar, recordar un estudio experimental, pionero, que evaluó exclusivamente el componente de expresividad, es el de Cody y Baldwin (1977). Ambos autores evaluaron en alumnos de 7 a 11 años la habilidad para producir patrones de eficientes asociados a diferentes estructuras sintácticas, como oraciones afirmativas o exclamativas. La ejecución de los alumnos fue pobre en la asignación de los patrones eficientes apropiados, confirmando que las habilidades son un aspecto relevante en el aprendizaje de la lectura.

6. Tipos o clases de lectura

Son diversos los puntos de vista desde donde se puede observar la lectura y este hecho queda reflejado en los diferentes autores y sus diversas perspectivas sobre ella. Por ejemplo, Cassany y otros (1998), ofrecen una distinción en la lectura originada tomando como base los objetivos de comprensión y la velocidad:

- a) La lectura extensiva se hace por placer o por interés.
- b) La lectura intensiva se usa para obtener información de un texto.
- c) La lectura rápida y superficial busca obtener información de un texto.
- d) La lectura involuntaria la ejercemos por el hecho de vivir en un entorno letrado determinado (anuncios, carteles, etc.).

Por su parte Mendoza (1998), distingue los tipos de lectura basándose en las finalidades que se buscan en cada uno:

- a) Leer para obtener información.

- b) Leer para interactuar.
- c) Leer para entretenerse.

Mientras, otros como Bisquerra (1983), definen la eficiencia lectora partiendo de la velocidad y de la comprensión y ya para ello también establecen diferentes tipos de lectura:

- a) La lectura integral, en donde se lee todo el texto, y es por ello por lo que puede ser reflexiva y mediana, pudiéndose aplicar al trabajo o al tiempo libre y que alcanza un nivel medio de comprensión alrededor del 60%.
- b) La lectura selectiva, que busca información concreta del texto pudiéndose hacer de dos formas:
 - 1. Atenta, cuando se buscan solo partes concretas del texto, lo que serían los objetivos del lector (lectura *scan*).
 - 2. De un vistazo, cuando se intenta localizar la idea general del texto (lectura *skim*).

Pero tampoco, debemos olvidar en que en la construcción del aprendizaje que proporciona la lectura, indiferentemente del tipo que sea, intervienen factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos que ayudan al procesamiento de la información que el texto aporta y que, el docente debe activar en el desarrollo mismo de la lectura (Calero y otros, 1999),

Otra autora, como Braslavky (1991), vinculada al ámbito de la alfabetización y de gran influencia, agrupó en tres perspectivas básicamente su visión sobre la lectura:

- a) Según el lector y sus objetivos: leer por placer, para aprender, por obligación (escuela), etc.
- b) Según la intención del autor del texto o de la propia lectura: texto informativo, divertido, persuasivo; etc. Esta clasificación, en general, se puede resumir en:
 - a. Lectura literaria, se hace por placer, (también informa y forma al lector).
 - b. Lectura funcional, tiene como objetivo su utilidad más próxima (aprender a leer y leer para aprender).
- c) Según la perspectiva del proceso mismo de lectura. Actualmente, se otorga al lector un papel más activo, él da significado al texto para lo que re-

quiere unos conocimientos previos que le ayuden a construir (constructivismo) su significado. Es por ello por lo que, las actividades o tareas que se diseñen deben de tenerlo en cuenta y centrarse en él para que le sean útiles (intereses, contenido, estructura, etc.). Pues, solo de esta manera los lectores podrán elaborar una buena interpretación de cualquier texto.

Antes de finalizar este epígrafe, hay también que distinguir la diferencia entre la lectura silenciosa, identificada con la comprensión, y lectura en voz alta o conocida igualmente como lectura expresiva.

- a) En la lectura silenciosa se produce una "conversación" entre lector y texto, pues se comprende lo que lee al mismo tiempo que el lector mueve sus ojos sobre el texto. Fue pionero el programa de Lectura Silenciosa (LS) descrito inicialmente por Hunt (1970), cuya finalidad era promover el desarrollo del hábito lector y de mejorar las actitudes y los intereses de la lectura, enfrentándola como una actividad o tarea de lenguaje, recreativa, voluntaria y holística, conformada en un tiempo fijo y con materiales previamente auto-seleccionados. Así, cada vez que una persona dedica un tiempo más o menos prolongado a leer un material de su elección y obtiene información o agrado, está realizando en la práctica una lectura silenciosa. En la última década, la LS está siendo considerada también y cada vez más, como un componente básico de la lectura escolar que proporciona a los alumnos la oportunidad para transferir y poner en práctica sus destrezas lectoras a una actividad independiente y agradable.
- b) La lectura expresiva, que según Núñez Delgado (2002), es un tipo de lectura creativa, artística, persuasiva y que conmueve a través de la su entonación, próxima a la dramatización y a la comunicación oral. Entre sus objetivos están el acercar al alumnado al valor estético de la lengua y al disfrute de su componente lúdico, fomentando al mismo tiempo actitudes de aprecio por la belleza y la sugestión de la lengua oral.

Todas estas clasificaciones desarrolladas tomando como base las diferentes concepciones sobre los tipos de lectura, debemos de verlas como complementarias y nunca como opuestas, pues si solo nos fijáramos en una dejaríamos de lado importantes funciones de la lectura además de modificar su proceso. En general, el fin condiciona el tipo de lectura, como también la interacción del lector, sus objetivos, etc., por todo ello, es difícil realizar distinciones en esta cuestión. Aunque, desde un punto de vista en el aula con el alumnado tener en cuenta todas estas diferencias o distinciones que hay dentro de la lectura, pues igualmente también las habrá entre los diferentes alumnos, algo que será de utilidad y

ayudará a encontrar las estrategias que más se ajusten a cada objetivo, y eso redundará en la mejora de comprensión lectora del alumnado.

7. Tipos o niveles de comprensión lectora y actividades para desarrollarla

Los psicólogos de la comprensión consideran la lectura como una habilidad multicomponencial que opera en distintos niveles de procesamiento: sintáctico, léxico, semántico y discursivo (Just y Carpenter, 1987). Se trata de una habilidad que faculta al lector a establecer enlaces entre las características del texto con el conocimiento que tiene en su mente.

Si tratásemos de analizar la comprensión lectora, identificando los elementos que intervienen en ella, convendríamos en señalar, primero, que la tarea clave de la comprensión es elaborar una representación integrada y coherente. Para ello, la comprensión utiliza diferentes tipos de conocimientos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, cada uno de los mismos proporciona un componente esencial. En realidad, la comprensión lectora conlleva un importante número de procesos perceptivos, de codificación y de acceso léxico, sintácticos, gramaticales, de inferencias, representación semántica del texto, así también la comprensión como producto final del aprendizaje. Todos estos procesos conllevan diferentes tiempos de realización y complejidades de procesamiento, ahí podrían englobarse algunos procesos automáticos y otros más controlados. Quizás por esa amplitud en el número de procesos y subprocesos que se realizan en la comprensión lectora, autores como Kintsch (1998) han optado por enmarcarla en una zona intermedia entre la percepción y la solución de problemas.

De manera general, se asume que la comprensión lectora es un proceso de alto nivel, que necesita de la intervención de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de una gran cantidad de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en factores contextuales (De Vega, 1984). Por lo general, la comprensión lectora no se puede delimitar de manera sencilla, pues no depende de un proceso cognitivo o mecanismo elemental, sino que se considera un proceso de nivel alto cuyo agente es el sistema cognitivo al completo. Quizás por este motivo, su estudio integra todos los demás procesos mentales.

Siguiendo a Vallés Arándiga (1991), podemos hablar de los siguientes tipos de comprensión lectora:

- 1) *Comprensión literal*: implica necesariamente el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto. Es el caso de la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es la comprensión propia de los primeros años de escolaridad.
- 2) *Comprensión interpretativa*: supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga con respecto al tema objeto de lectura. Es una comprensión propia de lectores activos (tercer ciclo de Primaria y primero de Secundaria).
- 3) *Comprensión evaluativa*: supone la formación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Es propia de lectores expertos (segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato).
- 4) *Comprensión apreciativa*: supone el grado de afectación del lector con respecto al contenido, a los personajes, al estilo personal del autor de transmitir emociones; representa el nivel de comunicación obtenido entre el autor y lector. Es propia de lectores consumados en obras literarias (adultos).

En cuanto a las técnicas o actividades que podemos utilizar para desarrollar y afianzar la comprensión lectora indiferentemente de sus tipos, Suárez Muñoz y otros (2010), proponen:

1. Idea principal. Un procedimiento muy sencillo para iniciar al alumnado del primer ciclo de Primaria en el dominio de la extracción de la idea principal es el de confeccionar una ilustración con una acción determinada, ofreciéndole a continuación algunas opciones explicativas del dibujo para que elija aquella que entiende es la más explicativa. El paso siguiente será sustituir las ilustraciones por texto exclusivamente.
2. Identificación de sinónimos y antónimos. Puede hacerse uso del diccionario o ir asociando paulatinamente aquellas palabras que sí se conozcan, dejando para el final aquellas que no se conocen.
3. Lectura simultánea. Consiste en leer una frase determinada y a continuación enunciar otra en términos muy similares pero más comprensibles para el alumnado.

Por otra parte, y muy en relación lo anterior, con la puesta en práctica de la teoría de la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotski, la cual favorece el

desarrollo cognitivo y la comprensión lectora, indistintamente de su tipología, pues puede verse favorecida a través de el modelado de estrategias (actividades) lectoras que realice el profesor y la mediación verbal donde se dé una colaboración con los compañeros (otros alumnos) que tengan un dominio superior en la tarea/actividad (Calero y otros, 1999). Es muy útil también, que el alumno, por sí solo o con el apoyo de otros compañeros, utilice las habilidades de la metacomprensión, en otras palabras, pueda realizar una autoevaluación del proceso para resaltar las deficiencias producidas en su realización, poniendo los medios necesarios para adecuarlas. Para Vallés Arándiga (2005), los procedimientos que podrá utilizar son varios y según la índole de la deficiencia:

- 1) Si desconoce una palabra, el contexto le dará algunas claves para resolver el problema de modo que pueda inferirlo.
- 2) Si se encuentra un dato que no encaja en la hipótesis planteada:
 - a) Puede releer el fragmento afectado.
 - b) Puede ignorarlo y seguir con la lectura para comprobar si más tarde lo aclara.
 - c) Puede consultar una fuente externa.
- 3) Si observa que no ha entendido un fragmento determinado se preguntará el porqué y adoptará las medidas oportunas para entenderlo.

Se puede afirmar por tanto, que las actividades variarán según el objetivo que se proponga con la lectura, pudiendo surgir dificultades debidas, entre otras causas, al desconocimiento del autor del texto o al fin que éste se propuso al elaborarlo, el ambiente en el que se desarrolla, es decir, puede ser que no tengamos las claves contextuales para poder interpretar lo que se quiere expresar en el escrito. Es lo que se suele denominar el aspecto sociocultural de la lectura, el cual interviene asimismo en la construcción del significado de un texto.

En definitiva, como recuerda Núñez Delgado (2006), para la construcción del significado de un texto, los lectores utilizan: la predicción, la inferencia y el autocontrol.

1) La predicción. Mediante la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Para ejercitar a los alumnos en el uso de esta estrategia, es importante formular preguntas previas a la lectura que estimulen en el niño la activación de asociaciones de esquemas las cuales permiten formular

hipótesis y con posterioridad confirmarlas o rechazarlas a medida que se va leyendo

2) La inferencia. Es un medio poderoso por el cual las personas completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los ejercicios de inferencia que se realicen en clase deberían hacer hincapié en las dificultades potenciales de un texto (vocabulario difícil, fragmentos complejos, etc.). También se deberían exigir a los alumnos arriesgarse a interpretarlas a partir del contexto.

- a) Comprender el texto con todos sus detalles.
- b) Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- c) Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- d) Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- e) Poder seguir la organización de un texto o de un libro.
- f) Identificar la idea o ideas principales.
- g) Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

3) El autocontrol. Los lectores controlan activamente el proceso mientras leen. Que según Colomer y Camps (1996), es una actividad metacognitiva del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido le permite aceptar como válida la información recibida y, continuar leyendo, o en caso contrario, adoptar otra estrategia para rehacer el proceso y reconstruir el significado.

8. El tratamiento didáctico de la comprensión lectora en las diferentes etapas educativas

Las orientaciones para el tratamiento de la lectura dirigidas a cada una de las etapas educativas se basan en la investigación científica y concretamente en los hallazgos descritos en el NRP (National Reading Panel), resultado de la revisión de más de 100.000 estudios elegidos según criterios tales como la calidad del estudio, la posibilidad de generalizar los resultados del mismo a grandes sectores de estudiantes, y la utilidad de estos a la hora de decidir cómo de eficaz es el tipo de enseñanza.

Así, las cinco áreas básicas de enseñanza de la lectura revisadas en el informe del NRP fueron la conciencia fonológica, enseñanza fónica, fluidez, comprensión y vocabulario, y las etapas educativas en las que son más apropiadas.

8.1. La Educación Infantil

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge, tanto en sus objetivos como en sus principios educativos, "una primera aproximación a la lectura y a la escritura"⁷. Por consiguiente, el desarrollo del currículo oficial, tanto el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, así como los decretos de enseñanzas de las distintas autonomías abordan la enseñanza de la lectoescritura en sus diferentes elementos (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluación).

Los estudios realizados sobre la lectoescritura han sido muchos. Generalmente, centrados en varios aspectos, tales como la enseñanza de habilidades de forma explícita (Jiménez, 1992; Defior y Serrano, 2005;) o el desarrollo del conocimiento de los sistemas de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1976)

Primero, el hecho de que los niños construyan algunas nociones básicas sobre la lengua escrita (actividades de lectoescritura, textos y sistema de escritura) antes de empezar el aprendizaje formal de ella en diferentes ámbitos comunitarios, especialmente la familia, hacen que los niños posean distintos grados de conocimientos sobre ella (Ferreiro y Teberosky, 1979; Wells, 1988; Lahire, 1995, 2003;).

En segundo lugar, el hecho de la diversidad de prácticas docentes existentes en nuestro contexto educativo. En este sentido, citar el estudio *El inicio de la lectoescritura en edades tempranas* realizado por el MEC⁸ en el año 2004 con niños de seis años de edad. Y cuyos resultados mostraron la variedad de prácticas en la Educación Infantil a través de la descripción de los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y que fueron declarados por los docentes en un cuestionario como analítico, global, combinación de métodos y desconocimiento del método utilizado.

⁷ BOE núm. 106, p. 17167.

⁸ Ministerio de Educación y Ciencia

Tradicionalmente se ha considerado la etapa de Educación Primaria el momento ideal para iniciar la enseñanza de la lectura. Una enseñanza que en nuestro país se continúa centrando la enseñanza de la lengua escrita en el dominio de los aspectos técnicos del sistema (excesiva importancia a la decodificación en detrimento de la comprensión). La finalidad de la lectura, el ser capaz de comprender un mensaje escrito se considera como un segundo paso, posterior y que depende de ese conocimiento "técnico". Y de la misma manera, la posibilidad de escribir un texto con sentido no se contempla hasta que los niños son capaces de escribir con corrección. La habilidad gráfica y la corrección ortográfica son las finalidades protagonistas. Difícilmente se asume que aprender (a leer y escribir) es un proceso que conlleva acercamientos graduales al objeto de aprendizaje, reelaboraciones, errores, avances y retrocesos, subprocesos necesarios en todo aprendizaje (Bigas y Correig, 2000).

Actualmente, desde las más modernas aportaciones a este campo se defiende como realmente fundamental la etapa de Educación Infantil por los motivos que aducen Acosta y otros (2008: 87) vinculando el desarrollo del lenguaje oral con el de la lectoescritura:

"Es obvio que el aprendizaje de la lectura resulta trascendental para adquirir conocimiento y, en definitiva, para poder acceder a la cultura escolar. También es bien conocido que dicho aprendizaje está condicionado por la adquisición de un conjunto de habilidades, entre las que cabría mencionar aquellas vinculadas al lenguaje oral, a la conciencia de la letra impresa y al procesamiento fonológico."

En relación con esto, en los últimos años se viene utilizando de forma insistente entre investigadores y profesionales el término de *lectura emergente* o *alfabetización emergente*. Este término es definido por Whitehurst y Lonigan (1998), como la continuidad cognitiva y socio-interactiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito. De este modo, y siguiendo a ambos autores, la lectura formal emerge y se configura por la interacción de las destrezas cognitivas con los métodos pedagógicos y las opciones que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando los niños aprenden el desarrollo del habla, y que según Acosta y otros, (2008: 87):

“Cuanto antes se empiece a tener contacto con la lectura habrá mayores oportunidades para optimizar su comprensión, lo cual favorece el acceso al currículo escolar. En consecuencia, cuando ello no ocurre, una importante cantidad de niños y niñas pueden considerarse de alto riesgo con vistas a su desarrollo lingüístico y lector.”

Por el contrario, en el estudio realizado por el MEC (2004), las prácticas más utilizadas mayoritariamente por los docentes eran las situacionales, en ellas no se reservan un tiempo concreto dentro del horario escolar para realizar actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación entre letra y sonido, trabajan la lectoescritura a partir de situaciones que surgen en la clase; fomentan la escritura autónoma muy antes de que los niños dominen la relación entre letra y sonido; para notar el progreso en el aprendizaje de la lectura observan cómo los niños se las arreglan para comprender textos que no conocen, y para el aprendizaje de la escritura observan cómo construyen textos breves de forma autónoma, deciden qué enseñar basándose en las experiencias que aportan los niños; y usan materiales como periódicos, cartas, anuncios, recetas, enciclopedias, atlas, cuentos, etc.

8.2. La Educación Primaria

Tal y como queda registrado en el currículo de la legislación vigente (LOE)⁹, el objetivo de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de los conocimientos y de los procedimientos necesarios para interactuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales. Partiendo de que la competencia comunicativa moviliza e implica todas las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir–, es imprescindible que su aprendizaje se desarrolle desde una perspectiva unificada de integración de destrezas que vaya pareja al conocimiento del mundo que rodea al niño.

En esta etapa de Primaria, que abarca seis cursos de escolaridad obligatoria distribuidos en tres ciclos de dos cursos cada uno, tiene lugar el aprendizaje

⁹ Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo.

sistemático de la lengua escrita, uno de los aprendizajes claves en la vida social y académica de cualquier alumno.

En el primer ciclo se continúan y consolidan los aprendizajes iniciados en la Educación Infantil. La mayoría del alumnado a esta edad asiste a una estabilización en la pronunciación y al desarrollo del vocabulario y la comprensión. Junto a lo anterior, los alumnos van adquiriendo las reglas que marcan la formación de las frases y el uso correcto de artículos, adjetivos, nombres, pronombres, verbos y sujetos. Por otro lado, amplían el conocimiento de los diferentes tipos de texto y formatos; de los diversos usos que se pueden dar al lenguaje escrito, afianzando la relación entre fonema-grafema y hacen un trabajo concreto de las excepciones que tiene la lengua. Por desgracia no todos los niños alcanzan este nivel competencial en el lenguaje oral y escrito.

Como recoge el NRP, la enseñanza inicial de la lectura es aquella que ayuda al alumno a identificar la relación existente entre las letras (grafemas) del lenguaje escrito y los sonidos individuales (fonemas) del lenguaje hablado de una forma sistemática. Este tipo de enseñanza permite al niño el autoaprendizaje, es decir, el practicar por sí mismo en momentos donde no está recibiendo esa enseñanza específica para leer. Los resultados del NRP ofrecen un apoyo muy sólido al hecho de que enseñar sistemáticamente la relación entre letra y sonido es una contribución más significativa al crecimiento lector del alumno que otras prácticas que no enseñan estas relaciones de forma sistemática o bien que no la enseñan directamente. La enseñanza fonética es eficaz tanto si se enseña de manera individual como en pequeños grupos o a la clase completa, pues todas las actividades así orientadas contribuyen a que se adquiera la consciencia fonológica y se descubra el principio alfabético, que son las claves para el aprendizaje del código escrito. Estas actividades son mucho más efectivas cuando se realizan de manera temprana, esto es, antes del comienzo de la enseñanza formal de la lectura¹⁰.

En general, existe la idea de que el proceso de lecto-escritura se tiene que trabajar exclusivamente a lo largo del primer ciclo de Primaria, al final de la cual se da por adquirido y finiquitado, cuando en verdad queda mucho por hacer. Es fundamental continuar con un desarrollo sistemático de la lectura y de la escritura en toda la escolarización, pues, aunque la codificación se adquiera al final del

¹⁰ Pese a que la enseñanza fonética sistemática es significativamente mucho más efectiva que la enseñanza no fonética para ayudar a prevenir dificultades específicas en la lectura y para mejorar los procesos de los alumnos que ya las presentan, no se puede decir nada en el caso de niños con bajo rendimiento lector asociado a otras dificultades cognitivas.

primer ciclo, hay otros aspectos del proceso, los más complejos, que deben seguir desarrollándose por medio de la práctica sistemática y programada.

8.3. La Educación Secundaria Obligatoria

En la legislación vigente para la ESO (LOE) se indica la importancia de desarrollar la competencia en la comunicación lingüística, entendiendo por ella la utilización del lenguaje como un instrumento de comunicación oral y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En esta etapa de secundaria es usual que aparezcan y se hagan más intensos los problemas asociados a la dislexia, autoestima, expectativas y de ansiedad. El alumno es consciente de que la tarea requiere más esfuerzo y los resultados no son siempre los esperados. En estas edades no está demostrada la eficacia de los tratamientos específicos de reeducación y, es por ello por lo que, resulta imprescindible la búsqueda de estrategias para compensar los déficits.

Como se recomienda en el NRP, en esta etapa se debe dar especial importancia a los discursos científicos, técnicos, culturales y literarios. Los ámbitos del uso de la lengua en los que se tiene que trabajar preferentemente son el académico, el de medios de comunicación y el literario.

En definitiva, los alumnos de la ESO han de aumentar su desarrollo de la competencia comunicativa adquirida en la etapa anterior, y alcanzar cierto nivel de creación y sistematización personal de los saberes lingüísticos para poder resolver las dificultades en la comprensión de los textos propios y ajenos. Hay que tener en cuenta que algunos jóvenes al final de esta etapa se introducen directamente en el mundo laboral, mientras otros accederán a la formación profesional y otros continuarán estudios en bachillerato, por lo que todos requieren una buena formación lingüística que les facilite la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo sus vidas.

9. La enseñanza de la lectura en Europa

Es la primera vez en que gracias a un estudio paneuropeo, como es el caso de *Eurydice*¹¹, tenemos una visión general de la enseñanza de la lectura y se identifican algunos aspectos clave que tiene importancia en la adquisición de la competencia lectora entre los alumnos de 3 a 15 años. Se tratan cuatro temas clave: enfoques didácticos, solución a las dificultades de lectura, la formación del profesorado y la promoción de la lectura fuera de las escuelas. El estudio realiza un análisis de cada uno de estos ámbitos a la luz de los resultados obtenidos en la investigación académica, de los últimos resultados de los estudios internacionales y de la revisión profunda de las políticas, programas y buenas prácticas a nivel nacional. Se trata de un estudio que se elabora para la Comisión Europea, y abarca a 33 países (todos los miembros de la Unión Europea, más, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía).

El estudio muestra que, aunque en la actualidad la mayoría de los países europeos cuentan con políticas específicas para el fomento de la lectura, estas pocas veces van encaminadas a los grupos con mayor riesgo de dificultades lectoras, como por ejemplo los varones, inmigrantes o procedentes de hogares marginales. También pone de manifiesto que son pocos los países donde existen especialistas en lectura en los mismos centros educativos que puedan dar apoyo a profesores y a alumnos en ese ámbito.

En el año 2009, aproximadamente uno de cada cinco alumnos a la edad de 15 años en la Unión Europea tenía dificultades lectoras. Por este motivo, los países de la Unión acordaron rebajar el porcentaje de los alumnos con baja competencia lectora a un número menor al 15% en el año 2020. Durante los últimos años, se ha hecho un gran esfuerzo para mejorar las directrices a nivel nacional y fomentar las mejores prácticas pedagógicas. En estos momentos, los países europeos se concentran normalmente en construir las bases del aprendizaje de la lectura a lo largo la educación infantil, diversificando los materiales para la lectura y desarrollando el interés de los alumnos por la lectura. Hoy solo Bélgica (Flandes), Dinamarca, Estonia, Polonia, Finlandia y Noruega han logrado un índice de alumnado con bajo rendimiento del 15% o menor.

¹¹ La Red Eurydice analiza y ofrece información sobre los sistemas y políticas educativas en el continente europeo. A fecha de 2011, la componen 33 uniones nacionales participantes en el programa de "Aprendizaje a lo largo de la vida" de la UE (Estados miembros de la UE, más los países de la AELC (Suiza, Liechtenstein, Noruega e Islandia) y Turquía). Su coordinación y gestión corresponde a la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE, con sede en Bruselas, donde se elabora la versión preliminar de sus publicaciones y las bases de datos.

Sin embargo, como vimos anteriormente, no hay un único modelo con validez general. Las investigaciones demuestran que el uso de varias estrategias al mismo tiempo mejoran la comprensión lectora, por ejemplo, el realizar inferencias o realizar un seguimiento de su comprensión. El aprendizaje cooperativo permite que el alumnado lea y discuta sobre los mismos textos, mejorando la comprensión lectora y beneficiando a los lectores menos competentes. Aunque en la mayoría de naciones se han fijado objetivos para la comprensión lectora de los alumnos, hay algunas estrategias que no suelen siempre estar presentes en las legislaciones nacionales, especialmente en la secundaria inferior.

A pesar de todo ello, por lo general las directrices que marcan los currículos nacionales son adecuadas y por ahora su atención debería encaminarse a su implantación por parte del profesorado.

Todos los currículos europeos de educación infantil introducen objetivos de aprendizaje o contenidos relacionados con el desarrollo de las habilidades relativas a la iniciación a la lectura. De igual manera, los currículos de primaria y secundaria inferior tienen referencias a la importancia de fomentar el interés y el placer de la lectura entre los alumnos. Existen para ello varias formas de lograr esos objetivos: el aprendizaje cooperativo, la oferta de diferentes materiales de lectura, la posibilidad de que el alumno lea lo que más le guste, y la visita a sitios o el contacto con personas que dan valor a la lectura, son algunos de las metodologías más significativas que se sugieren en la literatura y los currículos de los países europeos.

El aprendizaje cooperativo consiste en invitar al alumnado a leer los mismos textos y posteriormente compartir su experiencia lectora para darles sentido. El currículo irlandés, por ejemplo, afirma que el alumno debe ser capaz de recomendar libros y poder solicitar recomendación a los demás. En Finlandia y en Suecia se aconseja al profesor que involucre al alumno en debates sobre las experiencias comunes de lectura realizada y sobre las características concretas de la literatura desde una edad temprana.

En lo que respecta a las dificultades lectoras, se recomienda su abordaje de manera efectiva identificándolas y tratándolas lo antes posible, con material didáctico adaptado y ofertando formación continua al profesorado. La atención educativa intensiva y orientada a objetivos específicos, tanto individual como en pequeños grupos, puede llegar a resultar especialmente eficaz a la hora de enfrentarse a las dificultades lectoras.

Sin embargo, como se recoge en *Eurydice*, pocos profesores tienen la opción de especializarse en esa área y solo existen especialistas en lectura disponibles para la ayuda al profesorado en las aulas en Irlanda, Malta, el Reino Unido, Suecia, Noruega, Finlandia, Dinamarca e Islandia. Los largos procedimientos que se necesitan para solicitar el apoyo pueden también limitar las posibilidades de dar una ayuda temprana y útil al alumno con dificultades lectoras. En los países donde hay especialistas en la lectura, estos llevan a cabo una serie de intervenciones, tanto relativas a la evaluación como al apoyo del alumno o de la orientación al profesor y a los padres sobre los métodos y materiales más adecuados.

En Europa existen diversas políticas e iniciativas nacionales encaminadas al fomento de la lectura en el conjunto de la sociedad. A pesar de ello, estas iniciativas usualmente se dirigen al alumnado en general y no concretamente a quienes probablemente tengan mayores dificultades, como es el caso de los varones, desfavorecidos o inmigrantes; además, los materiales utilizados en esas iniciativas deben ser variados e incluir medios audiovisuales. Algunos programas se centran en las necesidades de los niños y a adultos inmigrantes, como en la Comunidad alemana de Bélgica, Chipre y Finlandia. Otros se dirigen a familias de clase baja, como en Francia, donde estudiantes voluntarios ofertan su ayuda a familias marginales para ayudarles a desarrollar una cultura en la lectura, escritura y el aprendizaje. En un programa parecido en Eslovenia, educadores profesionales ofertan su apoyo a padres con menos estudios y a sus hijos en la alfabetización lectora. En otros programas, el fomento de la lectura enlaza con actividades populares tales como "Jugar para triunfar" en el Reino Unido (Inglaterra) y "Liga Escocesa de Estrellas en Lectura" en Escocia con el fin de utilizar la motivación por el deporte para atraerse a las familias que necesiten ayuda con la alfabetización en un contexto positivo y amable.

En conclusión, como se comenta en *Eurydice*, un aspecto fundamental para la enseñanza de la lectura es que el profesor sea capaz de adoptar el papel de la investigación-acción frente a las dificultades en lectura. Es por ello por lo que, necesita recibir una formación inicial adecuada que le proporcione una base sólida sobre investigación y metodología educativas. En concreto, el adecuar el desarrollo del conocimiento de base teórica con la práctica parece ser muy útil para desmontar cualquier creencia anterior que no se corresponda con una docencia eficaz de la lectura, tales como el atribuir dificultades de lectura únicamente al origen de un contexto familiar marginal. La formación continua también tiene un papel importantísimo a la hora de ayudar al profesor a desempeñar su rol con un enfoque reflexivo y de investigación-acción. A pesar de lo

anterior, los modelos de formación continua actuales y mejores a largo plazo, como la realización de investigaciones o la elaboración de redes, son menos usados que los cursos o talleres cortos aislados. Las medidas que los diferentes países adoptan para promover la asistencia a la formación continua pueden tener influencia en los índices de participación de las diferentes modalidades de la misma.

Por último cabe recordar que ya en las últimas décadas estamos en un proceso de transformación de los hábitos de lectura como nos recuerda Gómez-Soto (2001). Algo que es global a nuestro mundo globalizado donde predomina la civilización de la imagen e Internet. Como argumenta Gil Calvo (2001), asistimos a una nueva forma de leer donde el tiempo de la lectura pierde importancia cultural y social. Pareciera que estamos yendo desde el "relato" hacia la "red", donde esta última es la protagonista con la oralidad (Gómez-Soto, 2002).

En cualquier caso, ya sea en nuestro país o en nuestro continente es muy necesario reorientar la enseñanza de la lectura tanto en la Educación Primaria como Secundaria, revisar sus metodologías, donde parecen de más eficiencia los modelos explícitos que los implícitos como se ha visto. Puesto que la comprensión lectora no es un acto que surja de manera natural, se requiere la intervención. Es por ello por lo que, hay que apostar por la enseñanza sistemática de las destrezas que intervienen en esa comprensión y que nos aseguraran la puesta en práctica de la comprensión lectora a nivel general. Por desgracia, la escuela ha apartado esta tradición en relación con la lectura.

CAPÍTULO 3

EL TEXTO EXPOSITIVO

1. Concepto de texto. Texto y discurso

De Beaugrande y Dressler (1981,1997: 75) definen el texto del siguiente modo:

"Si se considera que una lengua es un sistema virtual de oposiciones disponibles susceptibles de ser activadas, entonces el texto es un sistema real en que se han elegido unas oposiciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta."

En otras palabras, un texto es una actividad lingüística concreta, una determinación lingüística frente al sistema virtual de posibilidades que da la lengua y que responde a unas normas de textualidad entendidas estas como unos principios regulativos que controlan la comunicación textual: la eficacia, la eficiencia y la propiedad comunicativas. El dominio de esas normas de textualidad conlleva ser competente comunicativamente (De Beaugrande 1997: 18).

Las diversas definiciones de texto coinciden, *grosso modo*, en considerarlo como un producto verbal, como una elaboración lingüística, si bien hay que matizar que no todas las elaboraciones lingüísticas pueden ser consideradas como texto, tal y como advierten De Beaugrande y Dressler (1997: 35):

"Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo."

Según esta definición, puede decirse que lo que define un texto es su textualidad, concepto difícil de delimitar si no es a partir de las diversas propiedades que lo configuran: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad, e informatividad. En la producción del texto tales normas se influyen entre sí, no pueden analizarse de manera aislada o atomizada, sino que la manifestación de cada una depende de la concreción de las otras.

Con respecto a las nociones de *texto* y *discurso* son difíciles de delimitar entre sí. Las opciones tomadas ante ambos términos son muy variadas¹. Es más, las definiciones que se ofrecen desde las diversas teorías pueden llegar a ser contradictorias, como dice Bonilla (1997: 10):

"Lo que unos lingüistas llaman texto es, precisamente, lo que otros denominan discurso y viceversa. Existe unanimidad en el desacuerdo (...) con lo que se advierte la escasa importancia de este quizá seudoproblema algo sobredimensionado".

Algunas escuelas han adoptado el concepto *discurso* como término general con el que engloban los aspectos más prácticos de la comunicación, mientras que *texto* abarca la parte más lingüística. Para Adam (1985) o Kress (1985) el concepto de discurso es objeto de un ámbito de investigación más grande que el que cubre el concepto de texto, limitado para el dominio básicamente lingüís-

¹ Adam (1987) propone diferenciar entre competencia discursiva y competencia textual. Reserva la competencia discursiva para referirse a la capacidad de los sujetos para producir discursos correspondientes a las características de la situación enunciativa en que se dan. La competencia textual sería la capacidad de producir y poder reconocer un tipo de texto.

tico. Con el concepto discurso se pasa del ámbito lingüístico para entrar en lo social, en el uso.

En la lingüística del texto se habla de tipos de textos, definidos fundamentalmente por su función comunicativa, y de las propiedades textuales, en las que se hace referencia a las características internas de los mismos. Por otra parte, se habla de géneros discursivos, definidos por su lugar de uso, y de situación discursiva, para referirse a las condiciones de enunciación (Bassols y Torrent, 1996).

Puede entenderse la relación existente entre ambos términos (texto y discurso) como una relación de inclusión e interdependencia: el discurso se pone de manifiesto en unos textos, y estos se conforman dentro de una determinada situación discursiva. Dicho de otra manera, el discurso surge en y a través de los textos, y ellos, a su vez, son expresión de un discurso. Puede, decirse que el discurso imprime un estilo propio, entendido como el fin de una determinada elección entre opciones variadas, que marcan los textos generados en su seno (De Beaugrande y Dressler, 1981, 1997; Bizell 1982).

2. Las propiedades textuales

Un texto debemos entenderlo como una unidad verbal comunicativa, y las diversas aproximaciones a la noción de textualidad no permiten muchas veces delimitar solo con el binomio cohesión-coherencia lo que puede ser considerado texto de lo que no puede serlo. Un texto, en general, requiere ser definido desde otros muchos parámetros que establezcan de forma más precisa las características de producción y de interpretación que se conjugan al configurar un acto comunicativo. Para precisar más la definición de texto es necesario delimitar cuáles son sus propiedades básicas.

Desde las teorías postuladas por el grupo de la Universidad de Constanza (Harweg, Schmidt, Petofi y Dressler, entre otros más), coordinado por Hartmann (1964), han sido muchas y variadas las aproximaciones teóricas sobre qué se entiende por textualidad, es decir, qué es lo que define un texto en sí (Van Dijk 1985). Aun teniendo en común estas diferentes aproximaciones el concepto de texto como acto verbal comunicativo varía según como se entienda la noción de textualidad.

La noción de textualidad, según la propiedad condicional por la que se diferencia un texto de lo que no lo es, ha sido conceptualizada desde diferentes visiones. Halliday y Hasan (1976), referentes de la denominada *gramática sistémica o funcional*, entienden que la textualidad se crea básicamente por las relaciones de cohesión. Consideran que el principio definidor del texto, entendiéndolo como un todo unificado, es el de cohesión, concepto con el que referencian las relaciones de significado que tienen lugar en ese mismo texto. Para ellos, esas relaciones semánticas entre los constituyentes textuales se expresan a través de las dependencias gramaticales y léxicas.

Aproximaciones teóricas posteriores consideran que la cohesión no es ni siquiera necesaria para la creación de textualidad, y que esta es sinónimo de coherencia, considerándola como la propiedad definitoria del texto. En lo que discrepan, entonces, las diferentes concepciones teóricas es en la manera de entender la coherencia y la cohesión.

En cualquier caso, hoy parece haber acuerdo en que las propiedades textuales básicas son la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección.

2.1. La coherencia

Entendida como una propiedad textual, se ha intentado definir la coherencia como la estructura profunda del texto, y la cohesión –llamada *coherencia lineal* por Van Dijk (1977)– como la estructura superficial². Desde este punto de vista, la coherencia sería la estructura subyacente del texto que se pone de manifiesto a través de la cohesión textual, es decir, a través de la conectividad entre las secuencias textuales. Como ejemplo de esta postura, citaremos la definición de coherencia ofrecida por Van Dijk, (1980: 147):

"Intuitivamente la coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de las otras frases."

La aportación desarrollada desde la perspectiva funcional de la oración describe la coherencia textual a través de la *progresión temática*. Aunque, mu-

² La concepción del texto como una superposición de dos estructuras, la coherencia o estructura profunda, y la cohesión o estructura superficial, pone de manifiesto la herencia de la tradición chomskyana en los primeros estudios de lingüística textual (Chomsky, 1957).

chos de tales estudios concluyen que no es posible caracterizar la coherencia por la cohesión, puesto que la cohesión no puede ser considerada como una propiedad necesaria y suficiente para dar cuenta de la textualidad.

Respecto de la posición que entiende el texto como una realidad procesual, concibe la coherencia como una propiedad pragmática dependiente del esfuerzo interpretativo del receptor. Según esto, el texto actúa a modo de instrucciones que son dadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión y que guían al receptor en la interpretación del texto (Charolles 1985,1986; Sozer, 1985; Conte, 1986, 1994). Así, la coherencia es una propiedad atribuida por la persona intérprete del texto, resultado de la interacción emisor-texto-receptor. Para Charolles (1985, 1986), se puede hablar de un principio de coherencia por el que un lector se acerca al texto presuponiendo coherencia y así establece las pertinentes relaciones conceptuales entre los diferentes elementos del mensaje, haya o no conexiones lingüísticas explícitas entre estos elementos. La coherencia está pues unida a la posibilidad de dar sentido.

Ahora bien, la coherencia como propiedad pragmática se acaba convirtiendo en una concepción demasiado amplia y, por ello, poco definitoria, en la que tiene cabida todas las características que intervienen en el proceso interpretativo de un texto. Desde este punto de vista teórico, la no textualidad (la incoherencia) en sí no parece que exista, puesto que el receptor puede dotar de coherencia, mediante un esfuerzo interpretativo, cualquier mensaje verbal en apariencia incoherente (Farol, 1986).

2.2. La cohesión

La cohesión la conforman los mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos a través de los cuales se articula la información en el texto. Entre ellos podemos recordar los conectores, el artículo, los pronombres, la sustitución diafórica (catafórica y anafórica), la estructura de modo, tiempo y apariencia de los predicados, o el orden de palabras.

Halliday y Hasan (1976), consideran que el texto es una unidad semántica, una unidad de sentido y por ello tiene cohesión. De ese modo, la relación del texto con el sintagma o la oración no es por tamaño, sino por realización: así esta claro que la integración estructural dentro de las partes de un texto es de otro tipo que las que existen entre un sintagma y una oración (Halliday y Hasan, 1976).

Según Halliday y Hasan (1976: 21), la cohesión es un término semántico y se refiere a las relaciones de sentido que hay dentro del texto y que lo definen como tal:

"La cohesión ocurre cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. El uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser definitivamente decodificado excepto por recurso a aquel".

Para ambos autores, hay cohesión en el momento que la interpretación de un elemento de un discurso depende de la interpretación que se otorgue a otro. La cohesión, por ello, es una propiedad que tiene más relación con la semántica y con el léxico que con la misma estructura del texto. Sin embargo, Baugrande y Dressler (1981), conectan la cohesión con la gramática, y sobre todo con la sintaxis, ya que la entienden como la manera de conectarse en una secuencia los componentes que conforman la superficie textual.

A pesar de que la cohesión gramatical en el texto es básica para el seguimiento del tema, lo cierto es que la referencia fundamental, probablemente, se construye a partir del léxico, es decir, de las propias palabras (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En definitiva, la cohesión en términos didácticos interesa que se trabaje tanto en lo referido a las relaciones semánticas (relaciones de sinonimia, antonimia, polisemia, etc.; mecanismos paralingüísticos; elementos deícticos exofóricos y endofóricos, etc.) como el uso de conectores (relaciones lógicas de distinto tipo o conectores y marcadores textuales diferentes y ajustados al significado que se quiere transmitir con el texto).

2.3. La adecuación

La adecuación viene a referirse al conocimiento y dominio de la diversidad lingüística, es decir, el escoger de entre las diversas posibilidades que ofrece la lengua la mejor según la situación, el interlocutor y el tema (Núñez Delgado, 2003).

Dentro de las perspectivas teóricas de la lingüística textual, la adecuación había sido considerada una propiedad textual secundaria o periférica en con-

traste con otras dos grandes propiedades que aseguran la constitución del texto en sí: la coherencia y la cohesión. Sin embargo, recientes enfoques funcionales y comunicativos en el estudio del lenguaje (Lomas y otros, 1996) y en el análisis de la práctica educativa desde un punto de vista constructivista (Coll 1993) han situado la adecuación y (también la corrección) en plano de igualdad con las otras grandes propiedades principales, y así se constata en algunos manuales de enseñanza lingüística para este ámbito (Cassany y otros 1994, Cerezo 1994, Gómez Molina 1995).

Como vienen a señalar Cassany y otros (1994) y Cerezo (1994), la adecuación supone el conocimiento y dominio de la diversidad lingüística, debida a diversos factores (geografía, historia, grupo social, situación de comunicación, canal, etc.), se basa en la noción de elección y consiste en saber escoger, de todas las opciones, la solución mejor para cada situación de comunicación. Además, en la concepción funcionalista y comunicativa de la enseñanza de la lengua, la adecuación se corresponde con uno de los subcomponentes de la competencia comunicativa en el modelo creado por Canale (1983): la competencia sociolingüística.

Recordar que, en palabras de Cassany y otros (1994: 348):

“ser adecuado significa saber escoger, de entre todas las soluciones lingüísticas que da la lengua, la solución lingüística más apropiada para cada situación de comunicación, y debemos concluir que el requisito comunicativo y textual de la adecuación se cumple en los textos analizados en un grado mayor de lo esperado”.

Es por tanto, la propiedad textual que más se relaciona con el dominio de la diversidad lingüística. Coseriu (1990), la sitúa en el nivel del discurso y considera al mismo tiempo, además de la adecuación a la situación, al objeto del discurso y al interlocutor.

Por todo ello, el valor que en todos los terrenos (individual, académico y profesional) tiene el dominio de esta propiedad textual, hace que sea uno de los objetivos primordiales, en la enseñanza de la lengua, pero también en la educación escolar en general.

2.4. La corrección

La corrección es la que regula la aplicación de las reglas de los diferentes subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto. En la teoría de Coseriu (1990), esta propiedad se relaciona con el saber idiomático, mientras que Cassany y otros (1994), la identifican con la gramática ya que es la propiedad textual que regula la aplicación de las reglas de los diferentes subsistemas de la lengua, así como la presentación del texto en sí.

Según el *DEA*³ correcto es: "Que se ajusta a la norma o modelo considerados válidos en un campo determinado". Definición abierta y objetiva que se centra en el concepto clave de este asunto que es la *norma*. Dado que se entiende por lo *correcto* lo "que se ajusta a la norma", Coseriu (1992: 14-15) lo define como "lo que se dice allí donde se dice y cabe decirlo", mientras que define como *incorrecto* "lo que no se dice allí ni cabe decirlo". Coseriu ahonda en estos términos. Así para él, la corrección no es otra cuestión que una relación entre lo realizado y lo que vendrá por realizar, el saber lingüístico. Esa relación es como una correspondencia. Está dada ya que el hablar corresponde efectivamente al sistema de la lengua, pues no es la competencia en sí misma lo que es correcta, sino la realización de esa misma competencia. Esto quiere decir que la aceptabilidad no es otra cosa que un nivel de la corrección. No obstante, Coseriu (1992: 15) advierte:

"(...) que también hay que considerar correcto, aunque no sea usual, lo que está bien formado de acuerdo con el sistema de la lengua, ya que el sistema constituye un conjunto de posibilidades (gracias al sistema la lengua es futuro, además de pasado y presente) y la norma contiene el sistema".

Por su parte, Cassany y otros (1994) consideran que un buen comunicador debe combinar en su expresión oral una doble vertiente: la corrección y la fluidez. Así, la corrección en el habla se relaciona con cuestiones tales como la precisión, corrección léxica y gramatical y con una pronunciación clara. En definitiva, como consideran Molina García y otros (2005: 77-78):

³ Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G., *Diccionario del español actual* (2 vols.). Madrid, Aguilar, 1999.

“En nuestra sociedad tiene la misma importancia tener ideas bien concebidas y brillantes que expresarlas correctamente, cuántos ponentes no han sabido llegar a su público, cuántos profesores no han sabido transmitir su sabiduría por carecer de aptitudes tales como la agilidad verbal, el cuidado de la exposición, el razonamiento de las convicciones y argumentaciones y el atractivo del modo de transmitir”.

3. El texto expositivo: características pragmáticas y estructurales

Los textos expositivos, por su intención comunicativa, suelen aparecer en situaciones ligadas a la vida académica, científica y al periodismo informativo (noticia, reportaje y crónica) principalmente. Estos textos explican y analizan temas reales y tienen una estructura interna mucho más compleja que la de los textos narrativos, por lo que necesitan un tratamiento más sistemático e intenso a nivel escolar.

Según Meyer (1987), las características pragmáticas de los textos expositivos, son las siguientes:

- El emisor de los textos expositivos tiene un amplio conocimiento del tema sobre el que se propone informar y planea su actuación verbal tomando como base al destinatario que dirige su discurso. Esto determina la aparición de dos tipos de textos expositivos: los especializados y los divulgativos.
- En los textos expositivos, se parte siempre de una información conocida por el destinatario y, desde ella, se presentan nuevas informaciones. El análisis de las aclaraciones y explicaciones de conceptos que hay un texto expositivo permite conocer la cantidad de información que se da por sabida y, debido a ello, identifica el tipo de destinatario al que se enfoca el texto.
- El género textual condiciona el modo adoptado por el texto. Así, una noticia periodística suele tener una ordenación piramidal de la información: en primer lugar, los datos más importantes y, conforme continua el texto, surgen los datos de menor relevancia; en un tratado científico, la información se muestra siguiendo criterios lógicos y no jerárquicos.

- En los textos expositivos suele haber códigos comunicativos de carácter no verbal (mapas, gráficas, ilustraciones, tablas, etc.) que quieren facilitar al destinatario la comprensión.

La gran complejidad de los textos expositivos se basa en que internamente tienen diversos patrones de texto que necesitan tratamientos diferentes por parte del lector y si éste no posee la formación para ello, fracasa en su esfuerzo por comprender. Para Cook y Mayer, (1983), estos patrones (descripción, secuencia, causalidad, problema-solución y comparación-contraste) requieren un mayor nivel de madurez evolutiva y abstracción en los lectores a partir de los 10 años de edad:

- El patrón descriptivo presenta las características del tema en cuestión.
- El patrón secuencial establece un orden por etapas de hechos, datos y conceptos.
- En el patrón de comparación-contraste se determinan las similitudes y diferencias, ventajas y desventajas que se dan entre hechos, personas, conceptos, etc.
- En el patrón de causalidad se muestran las causas y consecuencias de un proceso, hecho o fenómeno.
- En el patrón de solución de problemas se analiza un problema y el proceso para resolverlo.

Enseñar a identificar estos patrones o características textuales expositivas es una de las tareas fundamentales para fortalecer las capacidades y habilidades de comprensión en los lectores (Irving, 1998).

3.1. Secuencias textuales predominantes en el texto expositivo

Señala Adam (1990, 1992) que en el interior de un texto, debido a su diversidad, pueden desarrollarse secuencias textuales variadas, aunque puede hallarse una secuencia dominante que es la que da nombre a la tipología. Adam (1992: 128) considera el texto expositivo propio de un género del discurso enciclopédico. Por ello, ya que el texto expositivo se nutre de una combinación de

dos tipos de secuencias textuales –descriptiva y explicativa–, se hace necesario acercarse a la caracterización de las mismas⁴.

En un texto cuyo fin es dar a conocer la información, la secuencia descriptiva permite transmitir las realidades espaciales fundamentalmente, aunque también permite caracterizar formas de naturaleza más abstracta o que pertenecen a una dimensión temporal, como pueden ser la caracterización de una ideología, un personaje de ficción, un período histórico, etc. (Battaner y otros, 2002).

Según Coltier (1986) y Adam (1990), la estructura de la secuencia descriptiva, tan frecuente en los textos expositivos generada en el discurso académico, puede presentar varios grados de complejidad estructural. Por un lado, la linealidad más simple, denominada como el grado cero de jerarquización en la descripción, se trata de enumerar las partes o propiedades de un todo presentado al comienzo y que actúa como elemento superordinado. La secuencia toma la forma de una simple lista, donde, aunque la información sigue un orden casi aleatorio, todos los datos proceden de la misma categoría jerárquica, como elementos dependientes al elemento inicial. Por otro parte, una secuencia descriptiva puede que esté estructurada mediante marcadores textuales espacio-temporales o enumerativos. Por último, una descripción puede que se presente con una estructuración arborescente, en la que el todo se describe despiezándolo en cada una de sus partes, las que, a su vez, son sometidas a una nueva descripción. La secuencia termina con una reformulación conclusiva que resume lo más destacado. Esta estructuración con forma de árbol corresponde a la llamada *estructura piramidal*, que se considera prototípica de los textos expositivos.

La secuencia explicativa se caracteriza por informar del porqué de algo, ya sea dar cuenta del porqué de unos hechos (*de re*), ya sea dar cuenta del porqué de unas palabras (*de dicto*). Es decir, con la utilización de la secuencia explicativa se justifican palabras y se explican hechos (Adam, 1992: 130). El operador *por qué* actúa como un criterio de la explicación, rol que a veces es desempeñado por *cómo*, aunque usualmente las secuencias que responden al cómo son descriptivas. De esa manera, la secuencia explicativa se asocia usualmente al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.

⁴ Trimble (1985), desde una perspectiva diferente, argumenta que el texto expositivo se caracteriza por tener una serie de microestructuras retóricas, entendidas como los elementos semánticos que funcionan como modelos retóricos del desarrollo del párrafo: orden temporal, orden espacial, causa-efecto, orden de importancia, comparación y contraste, definición, analogía, ejemplificación y resumen.

Se pueden señalar tres partes básicas en la organización de la información dentro de la secuencia explicativa (Adam, 1985). Una primera parte se corresponde con la introducción (planteamiento y presentación del problema); en la segunda tienen lugar el desarrollo y la explicación de las posibles soluciones; por último, la tercera parte evalúa lo ya expuesto. Dicho de otra manera, la estructura de la secuencia explicativa se viene a caracterizar por la delimitación en un primer lugar del *tópico* del fragmento, para continuar seguidamente con el desarrollo de los tópicos parciales que lo engloban y finalizar con una síntesis evaluativa de la información más fundamental desarrollada en torno al tópico tratado.

3.2. Superestructura del texto expositivo

Se define como *superestructura* la estructura esquemática global de los textos en general (Van Dijk, 1978 y 1983: 69). Una estructura esquemática comprende una serie de categorías jerárquicamente ordenadas, que marcan la estructura más formal de un determinado tipo de texto (Van Dijk, 1978, 1983: 142). Por ello, la estructura textual consiste en el mecanismo por el que el proceso cognitivo y conceptual del desarrollo del tópico se expresa en forma lingüística y por el que el texto se distingue de un simple conjunto de palabras o frases (Kress, 1982: 27; Meyer, 1985: 13).

Las convenciones textuales determinan una superestructura prototípica para el texto expositivo caracterizada por Graesser y Goodman (1985: 144) como una estructura piramidal. Quiere ello decir que en el pasaje primero del texto se proporcionan los elementos globales de los que va a tratar. Estos son posteriormente desarrollados en los párrafos subsiguientes, en los que se ensancha la información jerarquizándola, distinguiendo entre información primaria y/o secundaria. El texto acaba tras el desarrollo del último de los aspectos⁵.

A pesar de lo dicho, la caracterización de la prosa expositiva como una superestructura piramidal olvida de cierta manera otros tipos de cierres posibles

⁵ Es interesante señalar también la diferenciación que hace Meyer (1985: 15), según la cual pueden marcarse tres niveles de estructuración en el texto expositivo: el nivel de la frase o microproposición, que afecta al modo en que las ideas son organizadas en el interior de la frase y entre las frases. El segundo nivel es el macroproposicional, relativo a las formas de organización lógica de argumentación en el nivel del párrafo. Por último, la organización global del texto como un todo que constituye el tercer nivel. Estos tres niveles de organización de la información mantienen relaciones de interdependencia y permiten el trasvase desde lo local a lo global y general.

que dan calidad a una prosa expositiva, tales como una síntesis o una valoración final de lo elaborado. Cuando el cierre funciona con valor conclusivo, puede decirse que la estructura piramidal se torna en estructura romboidal.

Por otro lado, la configuración de dicho entramado estructural conlleva el consiguiente dominio de una serie de operaciones textuales como son: la presentación del tópico textual, la organización de la información por bloques temáticos y la derivada división del texto en párrafos, la definición de términos nuevos, la aclaración y/o énfasis de la información más importante, la ratificación con ejemplos de lo que se quiere decir, la creación de un resumen final del mismo texto, etc.

Lo expositivo no es más que un conjunto particular de operaciones textuales como las descritas que se encontrarían también en otras tipologías de textos (Coltier, 1986; Combettes y Tomasonne, 1988; Coltier y Gentilhomme, 1989; Flower, 1990; Nash, 1990, etc.). Esas operaciones textuales son muy definitorias de la prosa expositiva en las disciplinas de Humanidades, a las que pertenece el objeto de estudio en esta investigación (Nash, 1990; René, 1991; Stockton, 1995).

La competencia textual expositiva podría así aproximarse en términos de capacidad para elegir, movilizar y articular operaciones textuales como las comentadas, empleadas para lograr un determinado objetivo pragmático que en el caso del discurso académico producido por el alumno se podría formular de la siguiente manera: el exponer unos conocimientos de forma clara y ordenada y, por ello, cohesionados, demostrando que estos han sido asimilados.

A este respecto, por último, procede recordar que la descripción del nivel normal de la competencia textual así como la configuración de los criterios de evaluación requieren que para que resulten eficientes, el explicitar y diferenciar los diferentes componentes textuales, esto es, el descomponer en operaciones textuales lo que globalmente viene a estructurar un texto, es decir, cada una de las partes consideradas arquetípicas para la creación de un texto expositivo modelo.

3.3. El inicio del texto expositivo

El esfuerzo debe encaminarse a hacer el texto inteligible; para esto, se debe llevar a cabo una descentralización respecto de uno mismo y de la situación.

Ello tiene como consecuencia la creación de un texto autónomo respecto del contexto más inmediato de producción. El texto escrito responde a la intención de explicitar una información para dar cuenta de su conocimiento, que necesita someterse, mediante la utilización de la referencia endofórica, a un proceso de contextualización lingüística (Schnewly 1988; Camps, 1994).

En el discurso académico de naturaleza expositiva, el primer párrafo desempeña la función de crear la referencia textual (De Beaugrande, 1984; Black, 1985; Huff y Kline, 1987). Por ello, en el primer párrafo se delimita el terreno textual, pues se presenta, enmarcándolo, el tópico formulado en el enunciado. O también, potenciando la función metadiscursiva del discurso académico, que anticipa la estructuración global a la que se va a someter el tópico en el texto subsiguiente.

Un texto expositivo que busque ser eficaz y eficiente se suele reservar el espacio inicial para la presentación del tópico textual. Puede resultar eficaz ya que con tales comienzos textuales estereotipados se señala el objetivo principal del texto expositivo (aportar información sobre el tópico para demostrar el conocimiento del mismo). Por otra parte, puede resultar eficaz porque con dicha presentación se encamina la comprensión del desarrollo subsiguiente del lector que actúa como si no supiera lo que sabe, al darle información general sobre la que transcurre el resto del texto (Voss y Bisanz, 1985; Nash, 1990; Giora, 1993).

El tópico textual parece constituir un recurso intuitivamente útil para describir el principio aglutinador que hace que un texto trate algo, y de hecho este concepto aparece con bastante frecuencia en los estudios de análisis del discurso; sin embargo, no suele hacerse explícitamente con los fundamentos en los que se origina la identificación del mismo. Así, tópico es el concepto que se usa con más frecuencia al analizar el discurso sin haber sido explicado antes (Brown y Yule, 1983; Marandin, 1988).

La definición de tópico textual no es única ni siquiera puede ser considerado un término suficiente para la definición de la textualidad. Han sido propuestas diferentes definiciones del mismo, algunas de ellas enfrentadas.

Se puede considerar que el tópico textual se relaciona con el concepto de realzar un referente (Chafe, 1972; Venneman, 1975), que se ubica en el primer nivel de la conciencia mientras que otros están en la sombra. A pesar de esto, el tópico textual no tiene por qué limitarse a un elemento (Brown y Yule, 1983). No solo es el objeto textual más referenciado en el texto, sino que introduce también

lo que se dice sobre el mismo. Por ello, dicha definición excesivamente formal resulta cuando menos incompleta⁶.

Otros acercamientos a la delimitación del término lo definen como el contenido informativo básico del texto, sobre el cual gira y se estructura él en su globalidad (Van Dijk, 1977; De Beaugrande, 1984). Desde esta óptica, De Beaugrande (1997) entiende el tópico textual como una representación del contenido de un texto. Para él, el tópico del texto abarca una red de relaciones semánticas e informativas entre los elementos que componen el "mundo textual" (De Beaugrande y Dressler, 1981, 1997: 163).

También Van Dijk (1977, 1980: 198), relaciona el tópico con la representación del contenido general del texto: "Los tópicos de discurso (texto) parecen reducir, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias como un todo".

El contenido global de un texto, denominado por Van Dijk (1978), macroestructura⁷, ocupa el nivel más elevado en la jerarquización de la información y se debe entender (en la misma manera que De Beaugrande) como la unidad conceptual subyacente a la que se subordinan el resto del texto. Para llegar a la definición de la macroestructura como sinónima de la noción de tópico textual, Van Dijk enunció una serie de macrorreglas semánticas, como "la reconstrucción formal de la 'deducción' de un tema (tópico), con lo cual el tema de un texto (tópico textual) es exactamente igual a lo que hemos llamado macroestructura" (Van Dijk, 1983: 58). A pesar de ello, del intento de formalizar la deducción del tópico de un texto, Van Dijk (1983: 75) acabó reconociendo que en la abstracción de la macroestructura intervienen elementos subjetivos que hacen poco analizable el tópico textual.

A la vista de lo expuesto, vemos que la dificultad de definir el concepto de tópico se basa en cómo se representa este en el desarrollo de producción y comprensión, si como objeto textual (referente) o como síntesis del contenido textual (contenido del texto). Quizá conviene acercarse a su significado desde otra perspectiva complementaria de las ya comentadas, es decir, desde la fun-

⁶ Brown y Yule (1993: 172) denominan *entidad temática* (tópica) al elemento que realiza esta función de realce. Por su lado, Van Dijk (1977) utiliza el concepto de *alusividad* para dar cuenta de la densidad referencial del tópico textual: un texto se refiere a alguna cosa si esta se menciona en casi todos los sintagmas o está implicada en ellos.

⁷ "La macroestructura de un texto es [...] una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto." (Van Dijk, 1983: 55).

ción del tópico en la constitución textual. El tópico puede entenderse como la información que el emisor del texto quiere transmitir al que la recibe (Ochs y Scheffelin 1976; Bernárdez, 1982). Así, desde este punto de vista, se entiende por tópico textual el concepto o conjunto de conceptos acerca de los cuales que el texto nos informa.

En la presente tesis se sigue para la definición de tópico una concepto teórico ecléctico en el que se pretende agrupar rasgos de las diferentes definiciones ya apuntadas: el tópico como aquello sobre lo que se pretende informar, pudiendo concebirse como el contenido informativo fundamental sobre el que se estructuran y organizan los sucesivos aportes informativos y que por ello guía, junto con los otros factores retóricos, el plan global o general del texto. La concepción conlleva que el tópico sea entendido como información supuestamente no sabida por los lectores, ya que el sentido del texto como conjunto es justamente informar sobre él. Por esto, es pertinente explicar qué se entiende por información nueva y por información conocida.

Los conceptos clásicos dicotómicos de viejo-nuevo (Kuno, 1972), conocido-nuevo (Halliday, 1967; Havilland y Clark, 1974; Halliday y Hasan, 1976) son diferentes denominaciones para designar los elementos de la estructura informativa de la frase. Aunque, a partir de dicha bipolaridad para la investigación del carácter informativo de un componente puede resultar reduccionista o confuso desde el momento en que, por ejemplo, un término puede ser introducido por primera vez en el texto, y por ello es considerado como introductor de información nueva; pero puede ser ya conocido por el destinatario, por lo cual, desde el punto de vista del lector, tal información debería ser considerada como conocida. Por otro parte, la forma lingüística (elemento determinado-elemento no determinado) no parece que determine el carácter nuevo-dado, pues no siempre marca netamente el estatuto de la información.

Prince (1981: 233) concibe en su teoría que *lo dado* representa el conocimiento que el hablante/escritor supone que posee la memoria del oyente/lector en el momento del enunciado. *Lo dado* se entiende, por ello, como conocimiento compartido. Tanto "dado" como "conocimiento compartido" son términos de significación polisémica. Aunque no soluciona la cuestión de la designación polisémica, esta autora entiende y distingue tres estadios, según sea el aporte de información:

1. *Entidades nuevas.*

- a) *Entidades totalmente nuevas*. Se refieren a entidades no conocidas por los lectores.
- b) *Entidades no-usadas*. El hablante/escritor supone que el oyente/lector puede conocer estas entidades, que están almacenadas en su conocimiento académico, pero no presentes en su memoria en el instante de la enunciación. Se trata de entidades nuevas en un texto, aunque supuestamente conocidas por el oyente/lector. Ahora bien, cuando ese conocimiento no está presente en su memoria más inmediata, el emisor puede asegurar una más grande comprensión del enunciado al acompañar dicha entidad de una información complementaria, presupuesta, que la venga a definir.
2. *Entidades inferibles*. Entidades en las que el hablante/escritor supone que el oyente/lector podrá inferir mediante un razonamiento lógico, partiendo de una entidad del texto que ya fue introducida o de otras entidades inferibles. Prince efectúa una subclasificación de las entidades inferibles en dos clases:
3. a) *Inferibles que refieren al conjunto total de inferibles* (entidades inferibles totales o absolutas).
- b) *Inferibles que refieren a un subconjunto de las posibles inferibles* (entidades inferibles parciales).
4. *Entidades evocadas* (son las conocidas por el contexto lingüístico).
- a) *Evocadas en la situación*. Entidades conocidas por el contexto del texto por compartir el emisor y receptor la situación de la enunciación.
- b) *Evocadas en el contexto lingüístico*. Entidades conocidas por el contexto lingüístico. Dentro de estas, Brown y Yule (1993: 215) diferencian a su vez entre entidades *vigentes* –la entidad introducida inmediatamente antes que la entidad nueva actual– y *desplazadas*, una entidad mencionada antes en el texto. Según Brown y Yule, (1993: 229): "Las entidades desplazadas nunca se designan pronominal o elípticamente, sino mediante una expresión de referencia definida, que a menudo se acompaña de una propiedad identificativa".

Diversas teorías de orientación textual estudian la forma en que la información nueva puede hacerse accesible al destinatario del texto, acceso que es

posible por la constitución de un marco del tópico textual (Brown y Yule, 1983 y 1993), concepto del que nos ocuparemos seguidamente.

Partiendo de que el tópico textual es la síntesis de la información que el emisor del texto quiere transmitirle al receptor, puede considerarse necesario contextualizarlo, enmarcándolo, para una mejor comprensión del mismo. Esta contextualización debe entenderse como una información enciclopédica en teoría conocida por el lector, de manera que le permita enmarcar la información aportada sobre el tópico del texto. Es decir, dicho marco actúa a manera de información preparatoria a la que se recurre, por su importancia, para situar e interpretar el tópico (Reichleberguin y otros, 1988; Brown y Yule, 1993; Ackerman, 1990).

Según Brown y Yule, (1993: 112), una vez se identifican los elementos del *marco del tópico* y las relaciones que se entablan entre ellos, es más fácil hacer juicios sobre la importancia de las contribuciones al texto, al evaluar los diferentes aportes informativos en relación con el contexto enciclopédico en que se enmarca el tópico textual. De esta manera, puede decirse que cuando un escritor contextualiza el tópico de su texto, tiene en cuenta dos factores retóricos: no solo el contenido sino también la estructura, pues el marco establecido limita tanto estructural como conceptualmente la información que se espera en la expansión jerárquica posterior de un texto (Ackerman, 1990).

Como se ha dicho, según las convenciones textuales del texto expositivo, la contextualización del tópico textual debe realizarse en el inicio, esto es, en el párrafo primero, lo cual es acorde con la superestructura prototípica del texto expositivo, descrita como una estructura de forma piramidal que, por ello, parte del punto más elevado de la jerarquía informativa, esto es, del tópico textual, para darlo a conocer, facilitando así la estructura informativa subsiguiente y, por ello, la consiguiente interpretación del texto.

3.4. Desarrollo y organización de la información

En su desarrollo, el texto expositivo expande jerárquicamente el tópico presentado en el inicio textual, diferenciando entre la información primaria y la información secundaria (Coltier, 1986: 15). Los fenómenos textuales relativos a la repartición y jerarquización de la información en el desarrollo lineal del texto tienen especial relieve desde el punto de vista didáctico por varias razones:

- a) La función del alumno es aportar información para demostrar el conocimiento de la misma, por lo que la falta de desarrollo de la información está enfrentado con el objetivo fundamental del texto (Combettes y Tomassone, 1989).
- b) Una dosificación adecuada del desarrollo informativo permite al lector mantener de manera fácil el hilo conductor del escrito al ofrecerle instrucciones sobre cómo se procesa la información (Tusón, 1991).
- c) El manejo de la estructura global está estrechamente unido con el dominio del contenido (Urrutia, 1992; Laparra, 1993).

Para introducirse en el análisis de cómo un texto expresa linealmente el desarrollo jerárquico de una información alrededor del tópico textual, hay que tomar como marco teórico de referencia la aportación de la lingüística funcional sobre el encadenamiento informativo, es decir, la concepción de la *progresión temática*⁸. Aquí entenderemos por *progresión temática* el fenómeno textual relativo a cómo se distribuye la información (articulándose mediante *tema-remas*) a lo largo de las sucesivas oraciones que crean y jerarquizan a diferentes niveles el tópico textual⁹. Antes de profundizar en este fenómeno es necesario definir los términos de *tema* y *rema*. Se entiende por *tema* el componente que menos información aporta en la frase, sobre el cual se habla y que sirve como punto de partida del enunciado; *rema* se define como el elemento que más informa sobre el tema y que sigue en lugar de aparición a éste. Dentro de una misma frase puede haber temas y remas de carácter secundario, además de que el reconocimiento de los componentes temáticos y remáticos depende al final del contexto lingüístico en el que la oración se inserte (Combettes, 1993). Por ello, la *progresión temática*, comprendida como la concatenación de temas y remas oracionales a lo largo de un texto, se refiere a la manera por el que cada contribución

⁸ Brown y Yule (1993: 167) emplean el concepto de *montaje* para referirse a la estrategia retórica global del presentar el texto. Lo definen así: "El montaje es una dimensión de la estructura de la prosa que identifica la importancia relativa otorgada a varios segmentos del discurso en prosa". Es un término utilizado con un sentido impreciso, que según palabras de los autores, "es empleado como metáfora general que cubre la utilización de todos esos diversos fenómenos del discurso" (1993: 168). Consideran, en cierto modo, que es un concepto que sustituye la noción de *progresión temática*.

⁹ La *Escuela de Praga* –Mathesius, Danes, Firbas (cit. por Combettes, 1993)– comenzaron las investigaciones sobre la estructura de la información primero en la oración y posteriormente en los textos. Estudiaron lo que llamaron *la perspectiva funcional de la oración*, dividiendo esta en dos partes: *tema* y *rema*, que identificaron con *información conocida* e *información nueva*, respectivamente.

oracional está unida con las anteriores a través de relaciones lógicas y semánticas (Meyer, 1985) y aporta información importante sobre aquello de lo que trata.

De esta manera, puede decirse que la organización de la información depende tanto de la estructura de la frase en sí como del dominio general del texto. La progresión temática es el medio textual que mezcla ambos dominios (Combettes, 1993), ya que, aunque ella se va creando localmente, aparentemente, oración tras oración, es en realidad una actividad que requiere una visión general del texto, por lo que se considera como un procedimiento que engloba aspectos de la cohesión con otros de la coherencia textual (Charolles, 1978; Schneuwly, 1988; Castellá, 1992).

Como un procedimiento cohesivo, la progresión temática establece enlaces entre las oraciones a través de la creación de cadenas referenciales; además, al estar relacionada con la partición del texto en párrafos (Van Dijk, 1977), simplifica el modo interpretativo del texto (Meyer, 1985). Como base reguladora de la coherencia textual, la progresión temática domina la selección, organización, repetición, progresión y continuidad de la información global del texto. Combettes (1993) señala cuatro esquemas de progresión temática a los que los textos de cierta extensión obedecen, según él, de manera alternativa: progresión de tema constante, progresión de tema evolutivo o lineal, progresión de temas derivados y, aunque menos común, la ruptura temática¹⁰.

La organización de la progresión de tema constante se acomoda a la siguiente estructura: a un mismo tema se le van sumando distintos remas, es decir, el mismo tema está en sucesivas oraciones con remas diversos. Es el esquema más sencillo (menos frecuente en textos expositivos) con el que no se pone en peligro la interpretación, pues el lector difícilmente se pierde, al haber normalmente un punto común de conexión entre todas las oraciones (Combettes, 1993: 96). El mecanismo tematizador que más se emplea es la elipsis. Sin embargo, si se trabaja bajo dos o más temas constantemente alternativos pueden producirse problemas ambiguos en lo referencial cuando las relaciones anafóricas no son suficientemente sencillas (Zayas, 1994).

La progresión lineal o de tema evolutivo, usual en la exposición de acontecimientos encadenados en el que uno es la causa del otro, es fruto de una

¹⁰ Como subraya este autor, estos esquemas, caracterizados principalmente desde el punto de vista del tema, tampoco olvidan la función de los aportes remáticos: los cuales, de igual manera que los posibles temas del texto, se relacionan conceptualmente entre sí y con respecto al tema del que dependen. Es otras palabras, la información remática depende también de la organización y desarrollo informativo.

concatenación de temas, es decir, el rema de una proposición se convierte en tema de la siguiente que continúa. Los mecanismos cohesivos que más se emplean para tematizar el rema en la frase son: proformas, repetición léxica e hiperónimos.

Una variedad de los dos esquemas anteriores es la que se denomina *progresión de temas derivados*. Al ser el tema constante un objeto, llamado *hipertema*, este se puede dividir en partes, de forma que resulta útil tematizar las diferentes partes, llamadas subtemas, sucesivamente. Siendo posible al mismo tiempo una constitución de temas derivados del esquema lineal, ya que el rema se reinterpreta como que está compuesto por dos o más elementos que se van utilizando progresivamente como nuevos temas (subtemas). El hipertema, por su lado, puede estar implícito, lo que sucede cuando el texto se organiza bajo circunstancias temporales o locales (Combettes, 1993: 100). Por otro lado, si el hipertema aparece explícito, puede llegar a ocupar tanto la posición de tema como del rema. En lo concerniente a los mecanismos cohesivos utilizados, la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre ellos y el hipertema son un recurso propio de la progresión de los temas derivados¹¹.

Desde el punto de vista de los esquemas de progresión temática hasta el momento desarrollados, se puede ver una coincidencia de tema e información conocida por una parte y rema e información nueva por otra; sin embargo, tal coincidencia no se produce en el caso de la ruptura temática. Hay un elemento nuevo que no tiene relación con el contexto y se introduce como tema en la medida en que se utiliza como punto de partida de la oración. En tales situaciones, la coherencia se mantiene por la recuperación del componente que funciona como tópico textual dentro del rema o bien al poder entenderse un hipertema implícito, generalmente de carácter temporal o espacial, y presente en el probable horizonte de expectativas del lector. A causa a que dicho esquema se sostiene en la existencia de un hipertema implícito, se puede considerar, pues, ese esquema como una variante sofisticada de la progresión de temas derivados.

Explican Combettes y Tomassone (1988) que es una entidad nueva dentro del texto, por lo tanto hay por lo tanto ruptura con el contexto lingüístico anterior.

¹¹ Procede recordar en este punto que, como se ha dicho, el texto expositivo se caracteriza por presentar una estructura global de temas derivados, definida gráficamente como una estructura de forma piramidal, donde el primer pasaje del texto provee los componentes globales de un tópico que luego se desarrollan en los párrafos subsiguientes, en los que se expande la información organizándola (Collins y Getner, 1980; Graesser y Goodman, 1985; Combettes y Tomassone, 1988, Reichlerbéguelin y otros, 1988; Combettes, 1993).

La ruptura coincide con el inicio de un nuevo párrafo, normalmente. Se puede considerar, argumentan estos autores, que el encadenamiento se produce bajo una progresión de temas derivados de un hipertema. Asimismo, se debe destacar que la unidad del texto está garantizada, entre otras cosas, por la recuperación temática o remática del sustantivo. Según señalan, la ruptura temática se da más en el texto escrito que en el oral y su dominio es sinónimo de madurez.

Como se ha indicado, la secuencia expositiva pide en su desarrollo la aclaración y ejemplificación de conceptos como medios para asegurarse la buena recepción del texto por parte del destinatario, aunque el empleo de tales operaciones se convierte en un medio de que dispone el alumno para demostrar su conocimiento y para crear eficientemente, esto es, fácil para un lector que, aunque experto en la materia coopere en la interpretación textual.

3.5. La aclaración y la ejemplificación

A lo largo de la propagación informativa alrededor del tópico textual, se introduce y se presenta información nueva, se aclara información que se considera importante y se acompañan las explicaciones. Con tales acciones, se cumple el doble objetivo de describir y explicar (Veck, 1990: 66).

Por esa razón, partiendo de la premisa de que en general se pretende hacer comprender y aprender lo que se expone, es de gran utilidad dominar las acciones textuales que tengan como objetivo aclarar conceptos o enunciados que puedan crear una dificultad en el receptor. El término de *aclaración textual* es un término no técnico que hace referencia a uno de los variados usos de la reformulación parafrástica. Es esta una acción compleja en cuya activación intervienen operaciones cognitivas diversas. Dentro las utilidades de la reformulación parafrástica, hay que destacar también la ejemplificación, que se considera como un rasgo peculiar y muy productivo dentro del texto expositivo (García-Debanco y Roger, 1986).

Según Fuchs (1994) y Charolles y Coltier (1986) se produce una *reformulación parafrástica* en el momento en que el texto presenta un enunciado como explicitación de la significación de otro: el escritor del texto vuelve sobre algo ya dicho para reponerlo bajo una forma más inteligible para sus lectores.

A la vista de la anterior definición, la estructura de la reformulación puede resumirse de la siguiente manera: un enunciado de salida se parafrasea por un

nuevo texto o enunciado con el fin de aclarar algunos aspectos del enunciado del inicio (Fuchs, 1994: 4). Por este motivo, la operación de reformulación es también referida como una acción con estructura doble, ya que son dos los elementos protagonistas: el enunciado objeto de reformulación y el enunciado producto de esa reformulación (Mortureux 1992: 51). La relación existente entre ambos enunciados implicados en una reformulación es desarrollada por Fuchs (1994) como una relación de parentesco semántico activo, recogiendo en el concepto parentesco la idea de diferencias a la vez que de similitud, y no teniendo en cuenta el falso tópico de la igualdad semántica entre los dos enunciados, así, la reformulación parafrástica no tiene como sostén la identidad de sentido, ya que todo cambio de forma es una modificación del contenido.

Por lo que respecta a la noción de dinamismo, debe entenderse desde varias dimensiones: por una parte, el productor del texto actúa por propia iniciativa y realiza un movimiento retroactivo, es decir, vuelve sobre el enunciado ya producido para reponer el sentido del mismo. Así, mediante dicha reposición, tiene lugar un desplazamiento del sentido. De no darse dicho desplazamiento no existiría reformulación sino una mera repetición. Por otra parte, la reformulación es dinámica ya que la relación establecida entre ambos enunciados depende del contexto de enunciación. El parentesco semántico existente entre ambos enunciados no viene originado por el código lingüístico sino que lo establece el productor del texto (Rossari, 1990).

Las estrategias cognitivas implicadas son varias y complejas. Como dice Fuchs (1994), al realizar una *reformulación*, el emisor actúa al mismo tiempo de intérprete y de productor del texto, pues puede confirmarse que el enunciado reformulativo es una traducción del enunciado reformulado. Para lograr esta operación textual que conlleva tanto interpretación como producción, el productor del texto tiene que desarrollar unas capacidades. En la interpretación, el emisor ha debido desarrollar la capacidad de plantearse los conocimientos supuestos del tópico (grado de familiaridad) en el receptor así como también el adelantarse a las más que seguras dificultades interpretativas de este.

La reformulación es por lo tanto un índice de control del productor del texto sobre la interpretabilidad, es una capacidad para evaluar el texto previamente, con la voluntad de adaptación a la audiencia de este, por lo que se concibe como índice de un comportamiento cooperativo en un intento de suplir la opacidad del lenguaje (Charolles y Coltier, 1986).

En lo referente a la producción, la reformulación implica el relacionar información nueva con información conocida, y/o destacar la información relevante sobre la que interesa realizar énfasis. Por ello, desde el punto de vista de la producción, no se trata únicamente de apropiarse de la variedad cuantitativa de las maneras de expresión posibles para la realidad, sino también de seleccionar la manera más adecuada de expresión y el saber incluirla en el momento adecuado del texto (Fuchs, 1994).

Ahora bien, el alumno no se plantea el uso de la reformulación de ese modo, ya que su empleo no se debe a una función explicativa sino más bien argumentativa. Así, el propósito es que el texto resulte lo suficientemente comprensible para el receptor. En concreto, el fin buscado mediante la aclaración es convencer de su saber al receptor, que se aproxima al texto para comprobar si comprende e interpreta lo que se expone. Mediante esta acción textual el alumno tiene la opción de demostrar ser experto o conocedor de la asignatura en cuestión.

Por su presencia constante e importante en los textos expositivos, hay que detenerse a considerar qué lugar ocupa como acción de aclaración la *ejemplificación*, contemplada como un caso original de reformulación por la relación que se establece entre los dos enunciados y la función que realiza, por todo ello merece un comentario particular en el análisis de los procedimientos reformulativos parafrásticos (Coltier, 1988).

Según Fuchs (1994), en la ejemplificación la relación de familiaridad entre los dos enunciados ha de comprenderse como una relación inclusiva, en la que el enunciado ejemplificado se presenta como nombre genérico de clase, y el otro, el constituido por el ejemplo, como una lista paradigmática de componentes que forman la clase y que son otorgados como verificables. Para Coltier (1988), entre ambos elementos hay una relación de asimetría: el concepto general por una parte; el caso particular por otra. Dicho de otra manera, aquello sobre lo que se ejemplifica se ve como el producto de la acción conceptualizante de los sujetos, mientras que el ejemplo se da por un hecho concreto de la realidad.

En lo referente a la función textual de la ejemplificación, el estatuto del ejemplo suele ser ambiguo, pues, si bien permite al productor del texto –del mismo modo que ocurre con los demás casos de reformulación– asegurarse la buena recepción de su texto por el lector, la verdad es que el ejemplo por sí solo puede resultar escaso para demostrar el control de la información. Como señalan Veck (1990) y René (1991), en el texto expositivo los ejemplos que acompa-

ñan a la explicación deben ser desarrollados, de manera que quede clara la relación que existe entre ambos niveles conceptuales: el genérico (más abstracto) con el concreto (más particular).

Como hemos visto, la aclaración textual y la ejemplificación son dos operaciones textuales paradigmáticas del texto expositivo. Ambas han sido contempladas como unos usos posibles de las reformulaciones parafrásticas, cuya utilización supone el activar complejas operaciones cognitivas.

3.6. El cierre del texto expositivo

El estudiar el *cierre textual* exige tener en cuenta la superestructura básicamente expositiva del discurso. Como dice Adam (1992), si en esta tipología prevalece la idea de exposición de los datos enciclopédicos, el cierre se limita (como es de esperar en una superestructura propiamente piramidal) al desarrollo del denominado último aspecto del tópico, que ha podido estar anunciado anteriormente como subtema y/o bien haber sido comunicada su cercanía mediante un marcador de integración lineal. De acuerdo con la superestructura expositiva de jerarquía piramidal, el último párrafo conceptual puede así estar reservado al desarrollo de la información más concreta.

Según Turco y Coltier (1988), en el cierre de carácter expositivo no se pretende crear una conclusión, sino que, como si de una enciclopedia fuese, el texto finaliza cuando se acaba la información sobre el tópico. Aunque, si se tiene en cuenta la naturaleza metadiscursiva así como el protagonismo en el texto expositivo de secuencias explicativas, puede entenderse la aparición de una parte final recapituladora, conclusiva y/o valorativa que, como epílogo del texto, responda a la finalidad de facilitar la interpretación del lector, al recordar cuál ha sido el tema principal del texto y/o al destacar la relevancia del tópico.

Generalmente en una exposición modelo, esa función recapitulativa, conclusiva o valorativa al final, se efectúa básicamente mediante una reformulación no parafrástica, con la que se persigue establecer, condensar y guiar la interpretación de lo que se ha expuesto. El elegir este tipo de cierre textual convierte la estructura piramidal en una romboidal, ya que se recoge en el apartado final lo más importante del tópico, en otras palabras, en el cierre textual se resume o se evalúa la información fundamental que ha servido como arranque del texto. Según Halté (1988), con esta reformulación final, se finge conseguir el res-

tablecimiento de saberes en el destinatario, objetivo básico del discurso y concretamente de la conducta de reformulación. Por lo tanto, como señala Roulet (1987), se puede afirmar que el cierre textual es el último espacio reservado para conseguir la pretendida eficacia y eficiencia comunicativa, principios que regulan desde el inicio el texto y se mantienen como constantes a lo largo de su desarrollo.

Como vimos, el texto debe presentarse garantizando la eficacia y eficiencia textual a nivel global, lo que requiere una capacidad para estructurar las informaciones aportadas por él, es decir, calcular lo que debe decir para asegurar el acceso de lo que se dice a después. Sin embargo, dicha estructura informativa global se pone de manifiesto y se sostiene en un grupo de operaciones textuales como las comentadas, consideradas como definitorias, aunque no únicas, de la textualidad expositiva. Como han señalado Coltier (1988) y Halté (1988), la utilización de dichas operaciones textuales tiene una dimensión pragmática especial, ya que, por un lado, buscan como fin el asegurar la coherencia textual sin requerir la cooperación interpretativa de un receptor experto y, por otra parte, el empleo acertado de las mismas favorece el conseguir la intención comunicativa del emisor, en definitiva, demostrar su saber.

Ahora bien, los textos, ya sean expositivos o no, son el resultado de un proceso de composición, por lo que un texto es una realidad poliédrica o, si se quiere, multidimensional, lo cual no debemos olvidar.

4. Rasgos lingüísticos y retóricos del texto expositivo

Uno de los principios en que se asienta la competencia en comunicación lingüística es la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas, lo que configura géneros discursivos también disímiles. Con base en este principio, se puede afirmar que cada texto tiene "su propia gramática", entendiendo por tal los fenómenos lingüísticos propios o característicos de cada tipo de texto (Álvarez Angulo, 2009).

Según Álvarez Angulo (1996), por lo que respecta al tipo de texto expositivo, hemos de tener en cuenta que pretenden sobre todo informar, dar conocimientos, transmitir saberes; igualmente que en cualquier otro texto, se producen estos una situación de comunicación determinada, y, con base en esta situación de comunicación, el contenido del mismo se organiza según un plan concreto, y, en consecuencia, la forma del texto tiene también características específicas:

utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, etc.

Para García Parejo (2011), se caracterizan estos textos por una voluntad de hacer comprender—y no solo decir— determinados fenómenos; en otras palabras: buscan el modificar un estado de conocimiento; de manera más o menos explícita, puede aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se irá resolviendo. No se trata, por ello, de influir sobre el oyente, sino que básicamente se busca transmitir datos, organizados, jerarquizados. Se persigue la objetividad, sobre todo.

Este tipo de texto, el explicativo, afirman Combettes y Tomassone (1988), debe mantener un equilibrio entre lo que se supone más o menos conocido por el lector, el *stock* de conocimientos previos a la recepción, y el aporte de informaciones que constituye la función misma del texto: exponer y explicar. Esto pone de manifiesto, dice Combettes (1986: 24):

“[...] que se produce un conocimiento compartido entre el emisor y el receptor en el proceso de comunicación, en cuanto que no se parte de nada, no se hace “tabla rasa”. Ello significa que se ha de producir una serie de mecanismos lingüísticos y textuales, que permitan producir el engarce de la información nueva y la supuesta o conocida, que conforman el propósito de este tipo de textos”.

Según lo dicho Sanahuja (1992) destaca dentro de los textos expositivos los siguientes:

- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales. Son los *connectives*; *Transitional Words* y *Signaling Devices*, de Graesser y Goodman (1985). Estos conectores se utilizan en los textos expositivos con el propósito de establecer el desarrollo lógico de un tema. Constituyen una gran ayuda para la comprensión de los textos expositivos, pues establecen una serie de relaciones (*de adición, temporal de causa-consecuencia, adversativa, de explicación y de construcción de hipótesis*). En cuanto a los organizadores:

- Organizadores intra, meta e intertextuales, que usualmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales.
 - a) Organizadores metatextuales: guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, control de márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, paréntesis, etc.
 - b) Organizadores intratextuales: remiten a otra parte del texto.
 - c) Organizadores intertextuales: remiten a otro texto de autor identificado (citas).
- Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores textuales).
- Uso endofórico de los deícticos.
- Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas, que, para Combettes (1988), son muy importantes en los textos con los que trabaja el alumnado, tanto escolares como no escolares, en cualquier disciplina, y tanto en la producción como en la comprensión. Los grupos nominalizados, son interesantes desde un punto de vista eminentemente gramatical. Por su parte las aposiciones, según Combettes (1988), se presentan generalmente como informaciones nuevas, de manera que no son elementos que permitan relacionar (unir) los enunciados al contexto.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo.
- Suelen abundar los verbos estativos, así como la cópula ser.
- Marcas de modalización y perífrasis aspectuales.
- Dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Orden de palabras estable, con preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- Tendencia a la precisión léxica (significación unívoca) con profusión de tecnicismos y cultismos.
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones
- Repetición de conceptos.

- Mayor abundancia de elipsis (o menor redundancia), por cuanto que el productor supone en el lector un mayor conocimiento.
- Escaso empleo de valores estilísticos; ausencia en la variedad de matices.

Sánchez Miguel (1993: 37-40), por su parte recuerda que los textos expositivos sugieren un modo concreto para interrelacionar las ideas. Igualmente señala con relación a estos:

"(...) todo enunciado contiene una parte temática y otra que es comentario. El tema alude a aquello de lo que se habla, o mejor, de lo que se viene hablando: es el objeto de la predicación. Mientras que el comentario es lo que se dice o se predica del tema".

En el ámbito académico, la intención comunicativa fundamental del texto expositivo es el presentar conceptos o fenómenos de forma que puedan ser entendidos. Para ello, el emisor busca que se comprenda lo que transmite mediante la estructuración ordenada y jerarquizada de los conocimientos (Werlich, 1975; Black, 1985; Halté, 1988).

En definitiva, desde el punto de vista lingüístico, el texto expositivo tiene una serie de peculiaridades. Estas, como vimos son típicas de dicha tipología de texto, pero la mezcla de las mismas es definitoria para su caracterización. Tales, tienen que ver con las peculiaridades predominantes en él, también con la estructura que lo viene a caracterizar.

5. El texto expositivo en el área de Ciencias Sociales

En el ámbito de las Humanidades, el tipo de texto predominante es el expositivo¹². Los diferentes estudios sobre el mismo le otorgan asimismo un protagonismo relevante en los contextos educativos. Es el texto escolar por antonomasia, tanto en el discurso del docente cuando "explica" como en el del alumnado

¹² Dada la amplia bibliografía existente sobre la tipología textual con variadas clasificaciones de los tipos de textos y desde diversas perspectivas (Werlich, 1975, desde factores contextuales; Van Dijk, 1978, a partir de la superestructura del texto; Bronckart, 1985, partiendo de las condiciones de enunciación del texto; Adam, 1985, desde la función dominante del texto, etc.), no se profundizará sobre tales clasificaciones, puesto que no es objetivo de este trabajo.

cuando estudia y cuando da cuenta de lo aprendido. El carácter expositivo está condicionado por su contexto de uso, es decir, por las características pragmáticas que lo engloban (Coltier y Gentilhomme, 1989; Bazermann, 1985; Flower, 1990).

Algunos autores (Jorba y otros, 2000) también llaman al texto expositivo en las Ciencias Sociales como informativo, porque su función básica es informar. La mayoría de textos didácticos pertenecen a este modelo. El objetivo fundamental es informar y por eso el elemento organizador es la exposición de un determinado tema, dando una visión objetiva vinculada a una concepción concreta, y prescindiendo del orden cronológico. Además, suelen ir acompañados de material gráfico (ilustraciones, fotos, mapas, esquemas, etc.).

En cuanto a sus características según Mérenne-Schoumaker, (2005):

a) La mayoría de estos textos se organizan en tres partes:

1. Introducción. Presenta el tema y el punto de vista del autor;
2. Cuerpo o explicación. Donde se insiste en las relaciones entre las ideas y, especialmente, las relaciones con las informaciones previas.
3. Conclusiones. Dan la visión de conjunto.

El texto progresa de forma que se altera la información nueva con la ya sabida, se introducen frases temáticas o resúmenes que el autor considera fundamental, fragmentos que dan informaciones extra al tema principal. La manera de utilizar todo estos elementos determina el grado de facilidad o dificultad de comprensión.

b) El texto se estructura en oraciones subordinadas causales, consecutivas (donde la subordinada expresa una consecuencia de la principal) y finales (donde la subordinada expresa el objetivo respecto a la principal). Destacan los conectores, que introducen ejemplos o explicaciones que expresan las relaciones, los que organizan el texto, los que comunican causa, consecuencia o finalidad.

Por otro lado, como recuerdan Benejam y Quinquer (2000: 201):

“Las Ciencias Sociales han buscado a lo largo de la historia una teoría objetiva, racional, unificada y definitiva para explicar el mundo y la sociedad. Hoy, en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas se piensa que el mundo real existe con independencia del pensador, pero que lo que sabemos es el resultado de la experiencia que la sociedad tiene de este mundo y de haber pensado e interpretado teóricamente esta experiencia utilizando unos signos inventados como es el lenguaje”.

Siguiendo esta línea de reflexión, en las Ciencias Sociales en general, y por lo tanto también en sus textos se ha dado mucha relevancia a dos conceptos o términos: la autocomprensión y la comunicación. El primero sería la consciencia de lo que uno piensa, cree o hace, mientras el segundo sería en cómo se transmite, el vehículo.

Según Benejam y Quinquer (2000), hay que desarrollar una serie de habilidades cognitivas y lingüísticas que favorezcan la construcción de esos significados. Estas habilidades son las siguientes:

- La capacidad de procesar información, porque sin información no es posible reconstruir el conocimiento creado. El discurso informativo (expositivo) utiliza básicamente el discurso descriptivo y narrativo.
- La capacidad de comprender a las personas, a los grupos humanos, los hechos y fenómenos sociales, de manera que la comprensión implica establecer relaciones entre las informaciones para entender las causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas. La comprensión recurre a un discurso expositivo.
- La necesidad de aplicar la información y la comprensión de la realidad a la valoración de las situaciones, los fenómenos y los hechos para descubrir la intención de las personas o grupos de personas que han fluido o pretenden influir en los acontecimientos históricos y sociales en la construcción del espacio humanizado.
- La necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de otros con otras diferentes, para poner a prueba el conocimiento. El diálogo entre visiones diversas exige la capacidad de dudar y la posibilidad de convencer o de ser convencido.

Por otro lado, como recuerdan Benejam y Pagés (1987), actualmente en las Ciencias Sociales prima la transmisión del saber ya codificado, la reproducción de conocimientos y el memorismo sobre el desarrollo del pensamiento social crítico, cuestión que obviamente influye en sus textos y en las dificultades que pueden presentar para los alumnos. Puesto que el problema más relevante consiste en propiciar que el alumnado resuelva ese reto para lo que precisan mejorar en los rasgos donde presentan más problemas; aprender a describir, narrar, definir, comparar, explicar, justificar y argumentar en las Ciencias Sociales. Igualmente, Benejam y Pagés (1987: 20), dicen:

CAPÍTULO 4

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Antecedentes

Las investigaciones sobre la lectura y su comprensión son relativamente recientes en España si las comparamos, sobre todo, con los países anglosajones. En los setenta se inician algunas investigaciones sobre metodologías de enseñanza de la lectura, pero la falta tradición en el área de la lectura explica la poca calidad y trascendencia posterior, también, quizás, debida al alejamiento de estos estudios de las demandas reales.

Es desde las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, y en los últimos años, cuando el interés se ha centrado principalmente en las metodologías y medios de enseñanza, en cómo pueden ser llevados a la práctica en clase. En estos trabajos hay una evolución constante de la calidad, un predominio de la investigación aplicada y una evidente variedad en los contenidos y en las metodologías utilizadas.

El primer estudio de carácter evaluativo sobre la lectura en el que España participó fue en 1988, en colaboración con la IEA (*International Association for*

the Evaluation of Educational Achievement)¹ y a través del CIDE². Este estudio comparativo, que se puede considerar como el antecedente del Informe PISA, se proponía recoger datos sobre el rendimiento lector, sobre los procesos educativos y sobre el entorno de los alumnos; el objetivo principal era descubrir las claves para la mejora de la enseñanza de la lectura y el fomento de hábitos lectores.

En este estudio internacional sobre la lectura participaron 31 países y se evaluó a más de 210.000 alumnos de 9 y 14 años con el objeto de valorar su capacidad para leer y comprender textos en prosa narrativa y expositiva, así como para interpretar y usar documentos tales como tablas, gráficos, etc. También se recogieron datos adicionales acerca de la escuela y de la comunidad, así como información sobre los directores, profesores y alumnos, a través de cuestionarios individuales. Los resultados fueron publicados en tres informes³, en los que se recogen y analizan los más significativos. Entre estos se destacaron:

- En la mayoría de los países, el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos está en estrecha relación con los índices nacionales de desarrollo económico, salud y alfabetización de adultos.
- Un comienzo tardío de la enseñanza no es una desventaja importante para el aprendizaje lector cuando se juzga la capacidad lectora a los nueve años. Sin embargo, si los rendimientos en general están relacionados con las circunstancias económicas y sociales de los países, comenzar antes la escolaridad es en general una ventaja. Es decir, si se prescinde del efecto socioeconómico, acudir a la escuela a más temprana edad es una ventaja, dado que de la escuela iguala los desniveles socioculturales.
- Hay una serie de factores que de modo consistente distinguen a los países de alto y bajo rendimiento en comprensión lectora como son: grandes bibliotecas escolares, préstamo de libros con regularidad, lectura silenciosa frecuente en clase, lectura de cuentos en voz alta realizada por el profesor con frecuencia, y más clases dedicadas a la enseñanza de la lengua dentro del horario escolar. A los catorce años aparecen factores adicionales que permiten diferenciar a los países de alto y bajo rendimiento: más deberes en general, más recursos literarios en la escuela, más enseñanza particular, menos profesores no nativos, un año escolar más corto y más profesoras que profesores.

¹ *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo* (traducción propia).

² *Centro de Investigación, Documentación y Evaluación*.

³ *How in the world do students read?* (Elley, 1992), *Effective schools in reading Implications for educational planners* (Postlethwaite y Ross, 1992) y *Teaching reading around the world* (Lundberg y Linnakyla, 1993).

- A los nueve años no hay ventaja perceptible que pueda deberse a los niveles de alfabetización de países con altas tasas de matrícula en preescolar, o a clases generalmente menos numerosas, o al menor número de clases multigrado, o a años escolares de más duración, o a la política de mantener a los alumnos con el mismo profesor en cursos sucesivos. Aunque muchas de estas políticas aparecen sistemáticamente en países con más altos rendimientos, los datos sugieren que su importancia puede deberse a factores de relativa suficiencia económica y a factores de la comunidad fuera de la escuela.
- Las chicas obtienen un rendimiento más alto que los chicos en todos los países en la población de nueve años y, en la mayoría de ellos, en la de catorce años. La diferencia de medias, en una escala de $x = 500$ y $o = 100$, es de 12 puntos a los nueve años y de 7 puntos a los catorce años. Las chicas alcanzan la ventaja mayor en el dominio narrativo y la menor en la lectura de documentos. En países en los que la enseñanza formal comienza a los cinco años, los chicos obtienen puntuaciones más bajas en relación con las chicas.
- Los niños cuya lengua materna es distinta de la de la escuela obtienen rendimientos más bajos en todos los países y en ambas edades.
- Los niños de un medio urbano alcanzan rendimientos más altos que los niños de un medio rural en la mayoría de los sistemas educativos. Sin embargo, en algunos países altamente desarrollados, los alumnos de medio rural obtienen niveles de capacidad lectora tan buenos o mejores que sus compañeros de edad que viven en un medio urbano.
- La disponibilidad de libros es un factor clave para el desarrollo de la capacidad lectora. En los países de más alta puntuación los alumnos suelen disponer de mayor acceso a libros en el hogar, en la biblioteca, en las librerías cercanas a la comunidad y en la escuela.
- Ver televisión ocupa mucho tiempo libre de los alumnos fuera de la escuela. En algunos países muchos niños ven televisión más de cinco horas al día. En general, los que ven televisión más a menudo tienden a puntuar más bajo que los que la ven menos. Sin embargo, en un número reducido de países, los niños que ven televisión tres o cuatro horas diarias tienen las puntuaciones más altas. En estos países se programan a menudo películas extranjeras con subtítulos en la lengua local.

- Al preguntarles cómo pueden llegar a ser buenos lectores, los alumnos de la mayoría de los países inciden en factores como que guste, tener mucho tiempo para leer y concentrarse bien. Los mejores lectores de países de alto rendimiento apuntan también aspectos como el estar rodeados de libros, aprender muchas palabras nuevas y hacer muchos ejercicios escritos. En contraste con lo dicho, los mejores lectores de los países de más baja puntuación apuntan a pronunciar palabras, ejercitar con regularidad las cosas más difíciles y hacer más lectura en casa como deberes.
- La lectura voluntaria fuera de la escuela se relaciona positivamente con los niveles de rendimiento. Esta relación es más patente tanto a los nueve años como a los catorce en los países desarrollados. Sin embargo, hay un nivel óptimo de lectura voluntaria de libros o revistas a los catorce años más allá del cual la lectura adicional no parece contribuir a un mayor rendimiento.

Estos son, en resumen, los resultados más destacados del estudio en su conjunto. Posteriormente, los países participantes, por su parte, procedieron a analizar sus datos y a redactar sus respectivos informes de carácter nacional que, en el caso de España, no han sido publicados, desgraciadamente. Con todo, contar con los datos del estudio de la IEA a nivel internacional es importante como referencia para la evaluación de la comprensión lectora.

La participación en estudios internacionales como el comentado es una de las varias razones que llevó a la administración educativa a que ya en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, en su Título IV se incluyera la evaluación del sistema educativo como uno de los factores de mejora de la calidad. Con posterioridad, el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, reguló el recién creado INCE⁴, atribuyéndole tareas encaminadas a la mejora cualitativa de la enseñanza.

En la legislación actualmente vigente, y en respuesta al artículo 144 de la LOE (Ley Orgánica de Educación), el Ministerio de Educación desarrolló en 2009 una "Evaluación General de Diagnóstico". Una prueba a los alumnos de todas las Comunidades Autónomas que estaban escolarizados en el cuarto curso de primaria y, ya en 2010 a los alumnos escolarizados en segundo curso de secundaria⁵.

Por último, cabe recordar que la ley de Educación (LOE), considera a la lectura como uno *principio pedagógico*. En concreto, recoge que se "pondrá especial énfasis, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas

⁴ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

⁵ Véase para más detalle el epígrafe 2.

de la etapa, en la comprensión lectora que se trabajará en todas las áreas y a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma".

2. Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Estos estudios han sido las primeras evaluaciones con datos comparables a nivel nacional y que permitirán en un futuro realizar comparaciones evolutivas sobre competencias educativas, entre ellas la lectora (comunicación lingüística). Por ahora, únicamente tenemos datos de los dos informes llevados a cabo (Cuarto de Primaria en 2009 y Segundo de Secundaria en 2010) que a continuación desarrollamos.

2.1. Cuarto curso de Educación Primaria

La evaluación general de diagnóstico del sistema educativo tiene como objetivo principal el contribuir a la mejora de la calidad y la igualdad de la educación, orientar las políticas educativas, engrandeciendo la transparencia y eficacia de nuestro sistema educativo y el ofrecer información sobre el nivel de adquisición de las competencias básicas. El fin inmediato de las evaluaciones generales es lograr datos representativos del nivel de adquisición de las competencias básicas y valorar en qué medida la escuela forma para la vida y prepara a los estudiantes para asumir su rol como ciudadanos en una sociedad moderna.

El proceso de evaluación general de diagnóstico del sistema se ha realizado desde una perspectiva de colaboración, concertación y participación entre las diversas comunidades autónomas, con la anterior asunción compartida de los principios, finalidades y significados de esta evaluación. Así, la LOE prescribe la responsabilidad compartida entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de cada autonomía.

En el caso de la Educación Primaria se realizó sobre del alumnado de cuarto curso, de donde se extrajo la muestra. Para ello, se adoptó un procedimiento de muestreo bietápico estratificado y por conglomerados, en el que los estratos son las comunidades autónomas y los conglomerados, los centros. Las variables de estratificación han sido las comunidades y la titularidad de los centros educativos. Para el tamaño de la muestra se fijaron 50 centros por comunidad. En el

territorio administrado por el Ministerio, al tener menos centros de los fijados, la muestra fue poblacional. El tamaño proyectado para los alumnos fue de 20 como media por grupo. En cada comunidad se proyectó evaluar un grupo en 25 centros (20 alumnos) y dos grupos en otros 25 centros (40 alumnos) lo que arrojó un total, al no haberse perdido ningún centro en la muestra, de 27.600 alumnos.

Por otro lado, la evaluación general de diagnóstico del sistema educativo se hace con dos enfoques del currículo: un enfoque competencial (más cercano a la vida real y asociado a la aplicación del conocimiento) y otro más ligado a las áreas de conocimiento. Así, no se puede identificar ninguna competencia con una sola área y viceversa. Para la evaluación de las competencias básicas del currículo en las evaluaciones diagnósticas, se han tenido en cuenta tres elementos:

- 1) Los contextos y situaciones en los que se aplica la competencia.
- 2) Los procesos que debe poner en marcha el alumnado para aplicar el conocimiento en contextos y situaciones reales.
- 3) Los conocimientos, destrezas y actitudes de todo tipo que el alumnado ha aprendido y asimilado de forma significativa, tanto en contextos escolares formales como en situaciones de la vida ordinaria. Este apartado queda fijado por el RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

De las ocho competencias básicas recogidas en el currículo, en esta primera ocasión, solo fueron evaluadas cuatro de ellas sobre cuya evaluación hay una mayor experiencia. No obstante, está previsto la incorporación del resto de las competencias (*Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Competencia en autonomía e iniciativa personales*).

En el caso de la *Competencia en comunicación lingüística*, que es la que a nosotros nos interesa, se la define como "la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones".

No obstante, a pesar de su definición, esta competencia, como se observó en el desarrollo del proceso para su evaluación, no se abordó en su totalidad. Quedaron fuera de esta evaluación de la *Competencia en comunicación lingüística*, la expresión oral y la comprensión y expresión en lengua extranjera. Y según esto, como los contenidos no fueron el objeto de evaluación sino la competencia en su manejo, se han definido los contextos y situaciones en los que se situaron las distintas pruebas o ejercicios. De este modo, se han tenido en cuenta las dos grandes áreas que marcan el campo de la competencia comunicativa: la de la comprensión y la de la expresión escrita, y para cada una se han descrito los procesos básicos, procesos vinculados con las destrezas de comprensión que se definen según se recoge en la Figura 1 del Anexo 1. Por otro lado, los procesos vinculados con las destrezas de expresión escrita se definen según queda recogido en la Figura 2 del Anexo 1.

Si bien los procesos descritos antes remiten a un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que forman parte la *Competencia en comunicación lingüística*, esos procesos han de tratar sobre un determinado conjunto de contenidos de referencia básica que fueran para todos los evaluados. Así, tomando como referencia el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria⁶ es posible localizar varios bloques de contenidos alrededor de los cuales se han de centrar las unidades de evaluación (*Relaciones semánticas, Conocimientos de gramática, Enunciados y textos, Elementos contextuales, Léxico y vocabulario y Caligrafía y ortografía*). Al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la comunicación lingüística se desarrollan un conjunto de actitudes que pueden clasificarse en tres grupos: las que se refieren a la autonomía personal, la socialización y los aspectos éticos. Algunas de las mismas se recogieron recogidas en las pruebas y en los cuestionarios de opinión.

A partir de los bloques de contenidos y de los procesos anteriormente citados se generó la matriz de especificaciones en la que se fijaron los pesos (en porcentajes) para cada uno de estos como se puede ver en la Figura 3 del Anexo 1. La matriz resultante recogió todos los ítems de la prueba de la *Competencia en comunicación lingüística*, la cual aparece en la Figura 4 del Anexo 1.

Para llevar a cabo la evaluación general de diagnóstico se han empleado pruebas en las que se utilizan diferentes formatos de ítems. Las preguntas han ido

⁶ Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

dirigidas, en líneas generales, a comprobar el nivel de dominio de las competencias objeto de evaluación y su formulación se ajustó a diferentes formatos: preguntas de respuesta cerrada, preguntas que exigen el desarrollo de procedimientos y logro de resultados y preguntas abiertas de respuestas diversas.

Para la redacción de ítems se recurrió a la colaboración de expertos en los ámbitos de la competencia y la etapa evaluada, incluyendo profesorado, asesores, Inspección educativa y participantes en la redacción de los diseños curriculares. En la elaboración de los ítems se tuvieron en cuenta las siguientes orientaciones:

- a) En el conjunto de las pruebas, los porcentajes del tipo de preguntas debían ajustarse aproximadamente a la siguiente distribución:
 - 50% (como mínimo) de preguntas de opción múltiple (4 alternativas).
 - 20% (como máximo) de preguntas abiertas.
 - 30% de preguntas de respuesta construida semiabierta.
- b) Se decidió elaborar seis cuadernillos de cada una de las competencias básicas evaluadas.
- c) Cada cuadernillo se compuso de una serie de unidades de evaluación y cada una de ellas consta de un estímulo y un promedio de seis preguntas basadas en el estímulo propuesto.

Las respuestas implicaban la elección de la respuesta correcta, la redacción de un texto, la elaboración de un dibujo o la ejecución de cálculo, tareas todas que generan registros escritos de cierta extensión. Existen salvedades que el mismo contenido de algunas pruebas impuso. Por ejemplo, al evaluar la comprensión oral, el soporte de las pruebas incluyó también registros en audio para ser reproducidos a los alumnos en el momento de la aplicación.

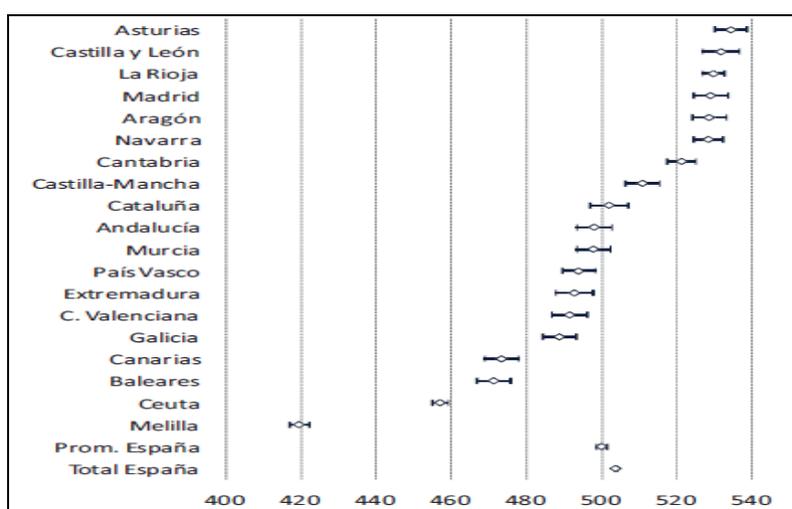
En cuanto a los resultados en pruebas de rendimiento, están modulados por factores contextuales, de recursos y de procesos organizativos y/o de aula, por lo cual en esta evaluación se ha recogido información de manera similar a como se hace en estudios internacionales (PISA, PIRLS...). Las fuentes de información fueron así, el alumnado, las familias, la dirección de los centros y el profesorado.

Los resultados ofrecidos están siempre referidos al *Promedio España*, como se comenta más adelante. Esto significa que los resultados son relativos, salvo los que se refieren a los niveles de competencia logrados por los alumnos. Esta forma de presentación de resultados es la misma usada en estudios de organismos in-

ternacionales como la OCDE o la IEA cuando realizan las evaluaciones normativas, referentes al comportamiento *normal* y no a criterios de excelencia o suficiencia establecidos (estándares educativos).

En lo concerniente a la *Competencia en comunicación lingüística*, hay ocho comunidades autónomas cuyos promedios se situaron en la franja entre 480 y 520 puntos, es decir, difieren en menos de 20 puntos (un quinto de desviación típica) del *Promedio España*. Una comunidad no difiere significativamente de la puntuación 520. Seis comunidades presentan unos resultados promedios notoriamente superiores a 520 puntos. Quedan por debajo de 480 puntos dos comunidades autónomas (*Figura 4*). Incluso en esas franjas hay diferencias que no son significativas; por tanto, nada puede afirmarse sobre el orden real que corresponde a las puntuaciones de las comunidades autónomas entre las que no existen dichas diferencias notorias.

Figura 4. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística



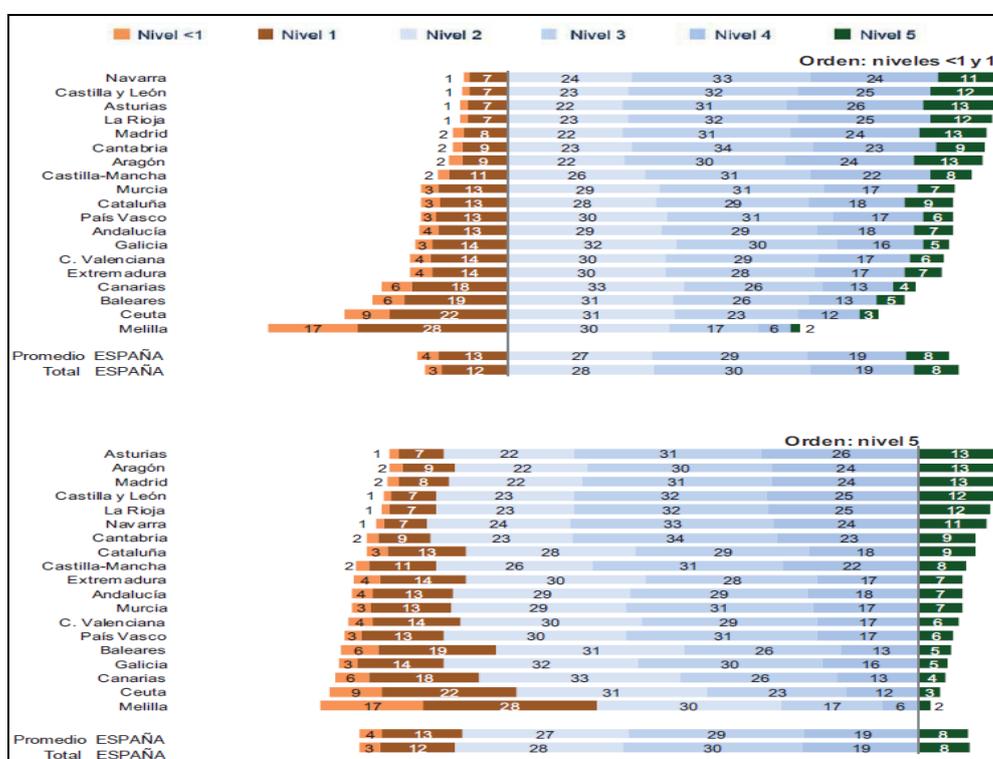
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

En la Evaluación General de Diagnóstico 2009 se establecieron cinco *niveles de rendimiento*⁷ en cada una de las cuatro competencias básicas evaluadas. Estos niveles se describen según los ítems que se encuentran en cada uno de ellos. Como consecuencia de esto, las puntuaciones de los alumnos se organizaron en los cinco niveles de rendimiento establecidos para cada competencia.

⁷ Para la descripción de los niveles de Competencia en comunicación lingüística véase la Figura 5 del Anexo 1.

En la *Competencia en comunicación lingüística* (Figura 5), el promedio de los porcentajes de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en los niveles más bajos de rendimiento (nivel menor que 1 y nivel 1) es el 17%; cuatro comunidades tienen porcentajes más altos que la media nacional de alumnado en estos niveles. En el conjunto español un 15% de los estudiantes se encuentran en estos niveles más bajos de rendimiento. El promedio de los porcentajes de alumnado en el nivel más alto de rendimiento⁸ (nivel 5) es el 8%; ocho comunidades tienen un porcentaje de alumnos superior al promedio de España en este nivel. En el conjunto español un 8% de los estudiantes se encuentran en el nivel más alto de rendimiento.

Figura 5. Niveles de competencia lingüística



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

En esta Evaluación se ha realizado una primera aproximación al rendimiento de los alumnos en las diferentes dimensiones (procesos y bloques de contenido).

⁸ La definición de estos niveles la realizaron los expertos en esta competencia teniendo como base la matriz de especificaciones en la que aparecen los ítems ordenados por niveles (véase Figura 6, Anexo 1).

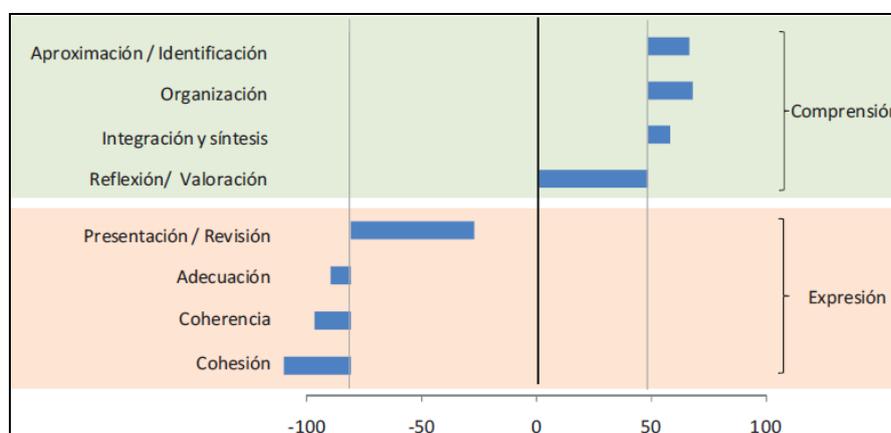
dos) de cada competencia concretadas en la correspondiente matriz de especificaciones. La información que ofrecen los *resultados por dimensiones* nos permiten valorar las diferencias entre el promedio de cada competencia y el obtenido para cada dimensión. Estas diferencias se han calculado para el conjunto español y para cada una de las comunidades. Los resultados que lograron los alumnos en cada dimensión son diferentes, a veces de modo notorio, e ilustran sobre el dominio relativo que los alumnos tienen de las cuestiones que respondieron en cada competencia.

Así, en la *Figura 6* se presenta el rendimiento del alumnado en cada dimensión, expresado en términos relativos sobre el promedio de la competencia en el conjunto nacional. Dada la disparidad en los resultados obtenidos en comprensión y en expresión escrita, la *Figura 6* aparece con dos medias diferenciadas para cada aspecto de la competencia de forma que sean más fáciles de interpretar los resultados en las dimensiones de cada uno de ellos.

Las diferencias en los procesos de comprensión se deben a las dificultades vinculadas al tipo de texto. Al tratarse de puntuaciones medias, se aprecia una gradación en su dificultad: parece que identificar la información es más fácil que organizarla, más complicado es sintetizarla, y llegar a la reflexión y valoración de lo leído es lo que hace a una persona ser lectora.

En el caso de los procesos de expresión escrita, llama la atención la baja puntuación obtenida en la cohesión. Seguramente, dada la edad del alumnado, el proceso más difícil sea el de dar cohesión a los textos que escribe pues implica conocer, en parte, las relaciones sintáctico-semánticas que tienen entre sí las oraciones que integran el texto.

Figura 6. Rendimiento del alumnado en la Competencia en comunicación lingüística



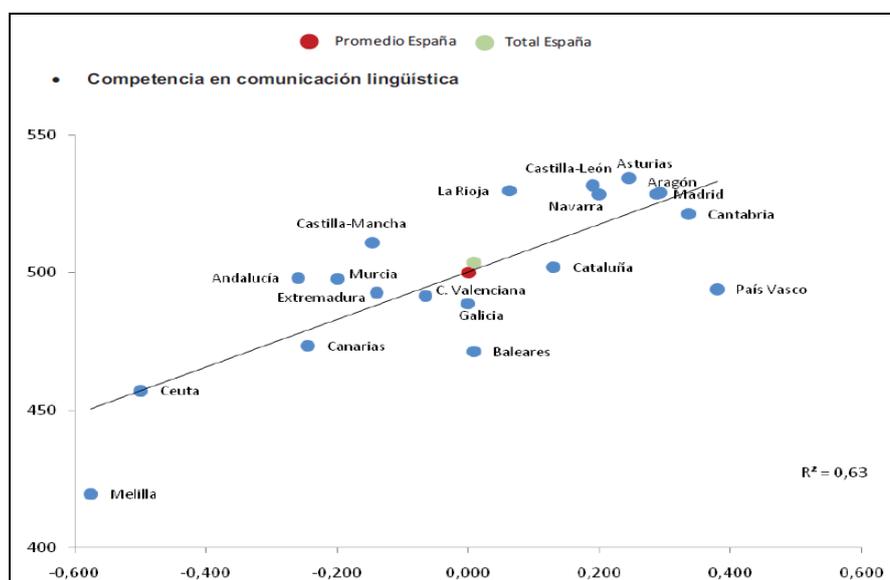
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

Como han puesto de manifiesto otros estudios nacionales e internacionales de evaluación, el nivel de adquisición de las competencias básicas por el alumnado tiene relación directa con el *estatus social, económico y cultural* de las familias. Por ello, la relación entre el ISEC⁹ y el rendimiento de los alumnos se puede interpretar como una medida más de igualdad del sistema educativo entre otras. Una relación baja indica que el sistema muestra en menor grado en los resultados académicos las diferencias socio-económicas y culturales entre las familias del alumnado y, por tanto, es más igualitario que otro sistema en que las diferencias de las familias se reproduzcan en un mayor grado.

Para contribuir a explicar la relación entre los resultados de la Evaluación general de diagnóstico 2009 y el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes se elaboró este ISEC a partir de las siguientes variables: *nivel de estudios de los padres, ocupación de los padres, número de libros en casa y recursos domésticos*.

En la *Figura 7* se pone en relación el promedio de cada comunidad con el índice *estatus social, económico y cultural* en la *Competencia en comunicación lingüística*.

Figura 7. Relación entre los promedios de las comunidades autónomas y el ISEC



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

⁹ Índice de Estatus Social, Económico y Cultural.

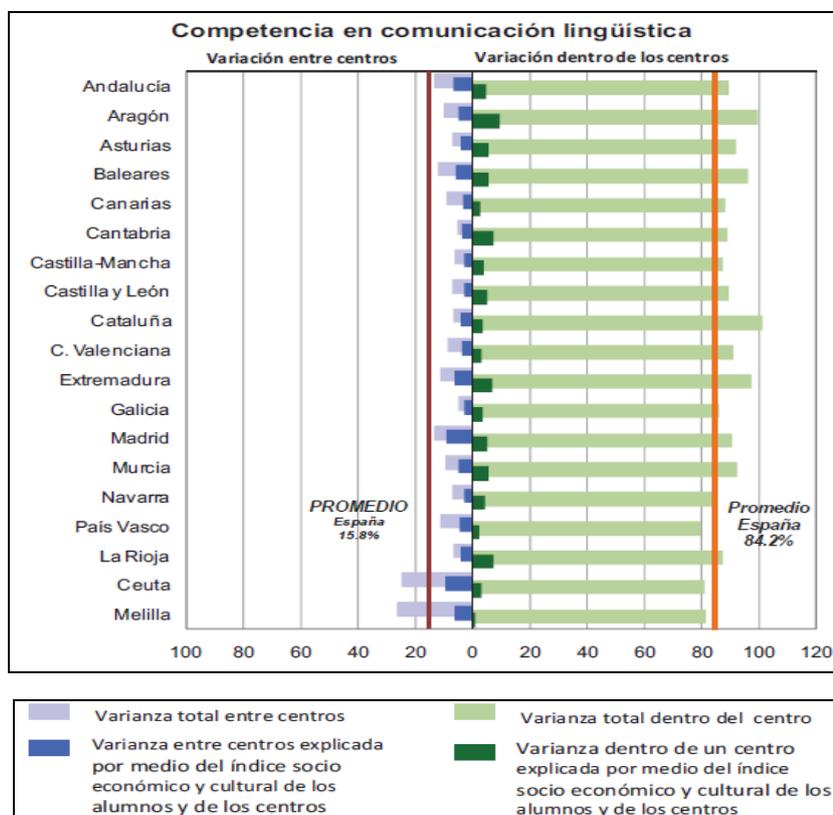
Las comunidades que se encuentran por encima de la recta de regresión tienen un rendimiento promedio en la competencia en comunicación lingüística mayor que el que les correspondería según su ISEC promedio. Aproximadamente la mitad de las comunidades se sitúan por encima de la recta de regresión.

Por otra parte, en lo concerniente a la varianza en los resultados del alumnado calculada para cada una de las comunidades, se muestra, para la competencia evaluada, en porcentajes sobre la varianza media nacional en la *Figura 8*. Para cada una de las comunidades se distingue la varianza atribuible a las diferencias de resultados del alumnado de los diferentes centros (*varianza entre centros*), que se representa en las barras situadas a la izquierda, y la varianza atribuible a las diferencias de resultados del alumnado de un mismo centro (*varianza dentro de los centros*), que se representa en las columnas a la derecha. La longitud de las barras corresponde al porcentaje de la varianza.

En el conjunto español y en todas las comunidades, la variación global en los resultados del alumnado entre unos centros y otros (15,8% en la *Competencia en comunicación lingüística*) es notablemente inferior a la que se produce dentro de los centros (84,2% en la *Competencia en comunicación lingüística*). Este resultado concuerda con los de otros estudios nacionales e internacionales anteriores y confirma la equidad del sistema educativo español.

La parte de la varianza entre centros se debe atribuir a las circunstancias económicas, sociales y culturales del alumnado y a que su entorno es diferente de unas a otras comunidades. Sin embargo, las diferencias de los resultados del alumnado en los centros son muy notorias y, en ese caso, la parte de la varianza atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales es considerablemente inferior.

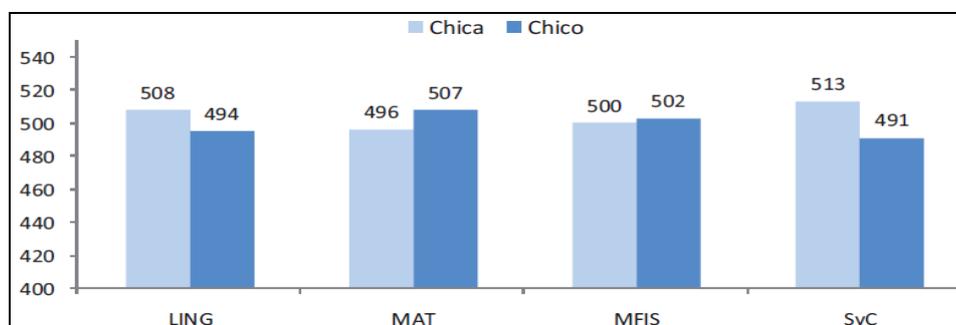
Figura 8. Varianza en los resultados de los alumnos



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

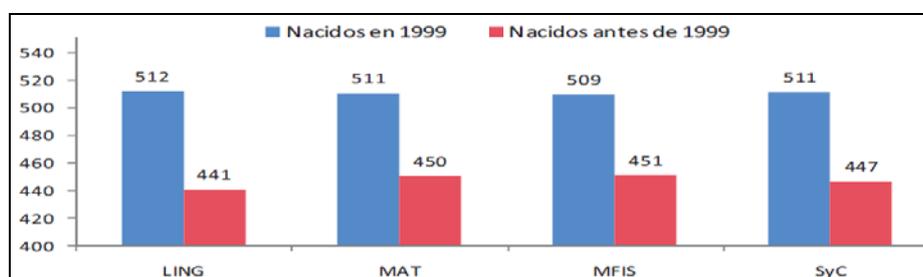
Igualmente existe la preocupación de los sistemas educativos por garantizar el máximo desarrollo educativo de todos los alumnos, sea cual fuere su sexo, clase social, nacionalidad, etc. Distintos estudios de evaluación, nacionales o extranjeros, vienen constatando diferencias de rendimiento según el sexo del alumnado. En la Evaluación General de Diagnóstico 2009, las respuestas a la pregunta del cuestionario sobre el sexo del alumnado fueron *chica* un 47,3% de los casos y *chico* un 49,6%; hubo un 3,1% de alumnos de la muestra que no respondieron. En la *Competencia en comunicación lingüística* las alumnas obtuvieron una puntuación promedio superior a la de los chicos, con una diferencia de 14 puntos a su favor (Figura 9).

Figura 9. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

Por lo general, la evolución de las competencias básicas adquiridas por el alumnado está asociada al crecimiento y al aumento de la edad, aunque hay que tener en cuenta dos aspectos diferentes. Por una parte, la repetición en el rendimiento, que afecta a los alumnos que tienen un año más del que les corresponde; por otra parte, el proceso de maduración de niñas y niños que estudian cuarto curso. En la Evaluación General de Diagnóstico 2009, los resultados promedio del alumnado que cursa cuarto curso de Educación Primaria en su edad prevista (nacidos en 1999) son mejores que los de aquellos cuya edad es superior (nacidos antes de 1999). Las diferencias son notorias en la comunicación lingüística (Figura 10.). Las causas por las que un alumno cursa cuarto curso de Educación Primaria con una edad mayor a la prevista son variadas, entre ellas está la repetición de curso.

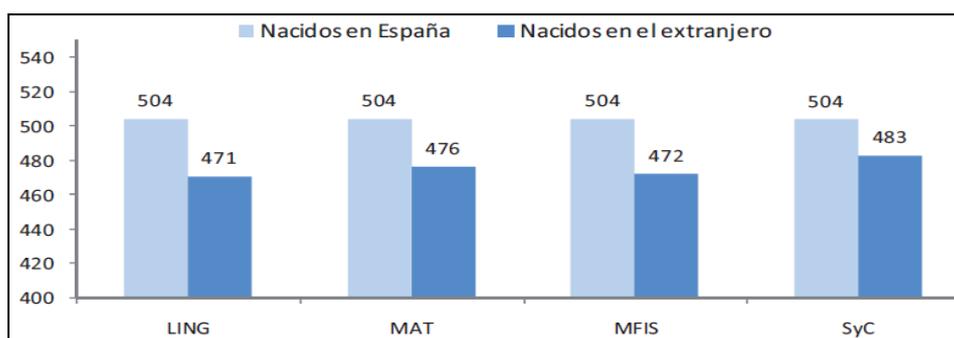
Figura 10. Puntuaciones según la edad¹⁰

Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

¹⁰ Nacidos en 1999 (columna izquierda).
Nacidos antes de 1999 (columna derecha).

En lo que respecta al alumnado de otros países escolarizados en nuestro sistema educativo y que proviene de otros sistemas que están peor que nosotros, en ocasiones tienen valores muy diferentes a los del país de acogida. La inmigración por razones económicas lleva aparejada una situación familiar con repercusiones educativas: las familias suelen tener una situación económica que limita, muchas veces, la dedicación y atención a los hijos estudiantes, lo cual repercute en sus niveles de rendimiento. Las respuestas del alumnado que realizó las pruebas de 2009 al preguntar sobre su lugar de nacimiento se distribuyó del siguiente modo: el 87,9% ha nacido en España y el 9% procede de diferentes zonas: América (5,5%), Europa (2,1%), África (0,9%), Asia (0,2%) y otros (0,3%). Un 3,1% del alumnado de la muestra no respondió a la pregunta sobre su lugar de nacimiento. El promedio de las puntuaciones del alumnado nacido en España y el de los que vienen de diferentes países se muestra en la *Figura 11*.

Figura 11. Rendimiento en función del lugar de nacimiento



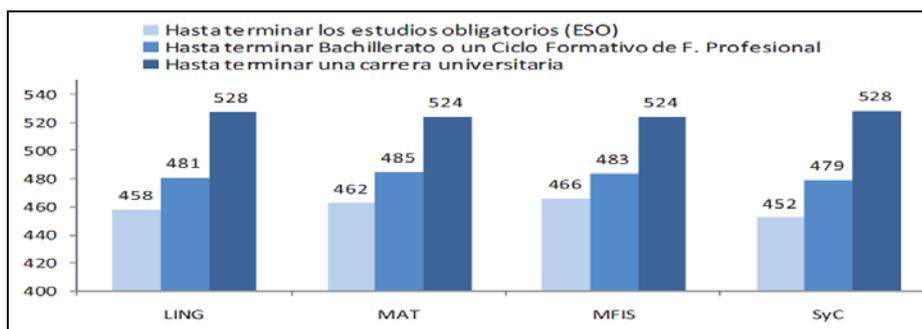
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

Los promedios del alumnado nacido en España (504) están por encima de la media en la *Competencia en comunicación lingüística* y son significativamente superiores a los promedios del alumnado nacido en el extranjero. En la competencia es estadísticamente notoria la influencia de la proporción de inmigrantes en el centro escolar. En una clase española media en la que no hubiera inmigrantes la puntuación del alumnado habría oscilado alrededor de 507 en la comunicación lingüística.

También diferentes estudios han destacado la importancia de las expectativas, tanto de los alumnos como de sus familias, para poder explicar el rendimiento escolar. Pues, no es suficiente con que haya posibilidades y recursos para lograr una enseñanza de calidad, es preciso que el alumnado y sus padres tengan buenas expectativas de éxito.

En el *Figura 12* observamos que son los alumnos que quieren realizar estudios universitarios los que logran los promedios más altos en la competencia lingüística, con diferencias de hasta 70 puntos con respecto a aquel alumnado que solo quiere realizar estudios obligatorios.

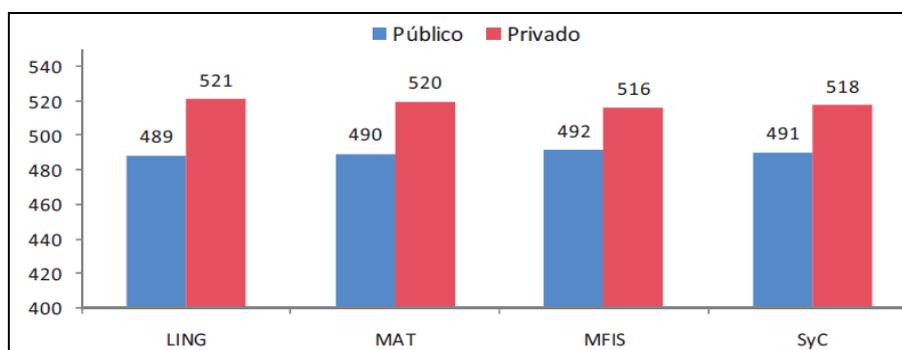
Figura 12. Rendimiento en función de las expectativas del alumnado



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

Sobre la escolarizan en centros públicos y centros privados (en su mayoría concertados), la proporción varía de unas comunidades a otras. Analizar el sistema educativo supone contar también con esta variable para ver su impacto en los resultados. Diferentes evaluaciones anteriores han mostrado que difieren ambos tipos de centro en la composición socioeconómica y cultural de los alumnos.

Figura 13. Resultados de las competencias en función de la titularidad de los centros¹¹



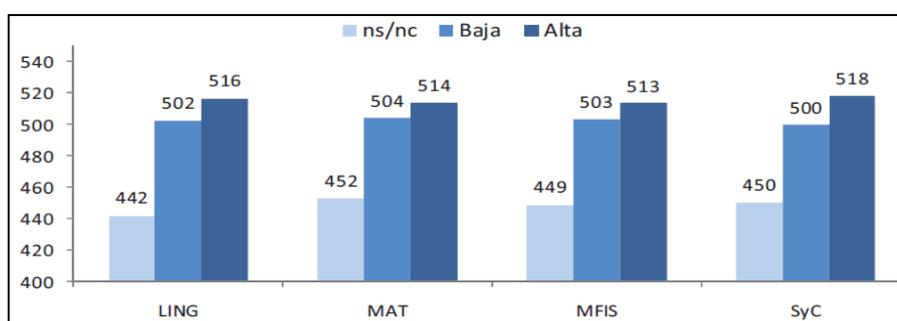
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

¹¹ Público (columna izquierda).
Privado (columna derecha).

En la Evaluación General de Diagnóstico 2009, el 64,4 % de los alumnos de la muestra estaban escolarizados en centros públicos y 35,6% en centros de titularidad privada. En la competencia básica estudiada, los resultados del alumnado que asiste a centros públicos son inferiores a los que asisten a centros privados, como muestra la *Figura 13*. Estas diferencias alcanzan los 32 puntos en la *Competencia en comunicación lingüística*. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. Las diferencias entre los alumnos de los dos tipos de centro en función de su titularidad pueden ser explicadas por la influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias.

El clima escolar es una de las variables que también más se relacionan con la calidad educativa de un centro escolar. La creación de un buen clima escolar es una de los objetivos de la dirección del centro, del profesorado y de las familias. Constituye un punto muy importante dentro del proyecto educativo. Por ello, en la Evaluación General de Diagnóstico 2009, se agruparon las variables obtenidas de los cuestionarios del alumnado y las familias relacionadas con el clima escolar lo que ofreció una mayor capacidad explicativa de los resultados. Una parte importante de los alumnos con rendimiento más bajo en las pruebas no contestó las preguntas correspondientes de los cuestionarios (13,6% en las *Competencias en comunicación lingüística*), lo cual explicaría que las puntuaciones medias del alumnado que sí contestó a las preguntas que integran los factores considerados estaban en general por encima de los 500 puntos de promedio, como puede verse en la *Figura 14*.

Figura 14. Percepción del alumnado del clima escolar y la relación con el tutor



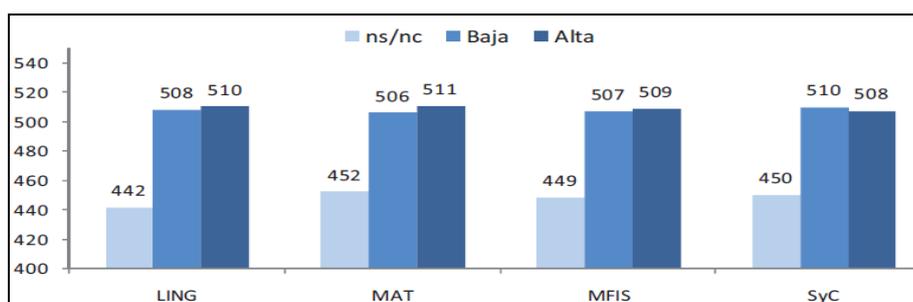
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

El primero de los factores que se analizaron recogía la opinión que el alumnado tiene sobre la existencia de normas claras y conocidas sobre el funcio-

namiento del centro y los comportamientos a esperar por los alumnos. Además, en este factor se incluyó la opinión del alumnado sobre las tareas que se les ponían y si el tutor les estimulaba, mantenía un buen clima en clase, además de corresponder con las normas establecidas, felicitar al alumnado o corregir su comportamiento. En la *Figura 14* se recoge, para las competencias evaluadas, el comportamiento de ese factor. Como puede observarse, el alumnado cuya opinión sobre el clima y las normas se sitúa en valores altos son aquellos cuya puntuación media es superior (516 puntos en la comunicación lingüística). Al mismo tiempo, el alumnado que valora en menor medida normas, tareas y justicia en su aplicación y corrección por el tutor tiene puntuaciones medias más bajas, en torno al *Promedio España*.

El segundo de los factores relaciona las respuestas del alumnado referidas a las preguntas sobre su opinión según la relación con los compañeros de clase, si les gusta el colegio, si preferirían cambiar a otro colegio y según su valoración del respeto de las normas de convivencia y trabajo establecidas. En el *Figura 15* se pone de manifiesto que el alumnado que asigna a estas preguntas una valoración menor no obtiene puntuaciones medias significativamente diferentes de los que asignan a estas preguntas una valoración mayor.

Figura 15. Valoración de la relación con los compañeros y la apreciación del centro que realizan los alumnos



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2009

Podemos concluir, a modo de resumen, que los resultados muestran un conjunto español donde los estudiantes de nivel más alto son una minoría (8%), este resultado concuerda con los obtenidos en otros estudios nacionales e internacionales anteriores y confirma la equidad del sistema educativo español, donde las diferencias entre centros se deben atribuir a las circunstancias económicas,

sociales y culturales del alumnado, ya que su entorno es diferente de unas a otras comunidades y más diferentes aún en alguna de ellas.

Destacan en la *Competencia en comunicación lingüística* las alumnas que obtuvieron una puntuación promedio superior a la de los alumnos. Igualmente los resultados promedio del alumnado que cursa cuarto curso de Educación Primaria en su edad prevista son mejores que los de aquellos cuya edad es superior. También los promedios del alumnado nativo están por encima de la media de los promedios del alumnado nacido en el extranjero.

Son los alumnos que quieren realizar estudios universitarios los que logran los promedios más altos con respecto a los que solo quieren realizar estudios obligatorios. Aunque aproximadamente dos tercios de los alumnos van a centros públicos, obtienen resultados inferiores que los que asisten a centros privados. Se aprecia que el alumnado cuya opinión sobre el clima y las normas se sitúa en valores altos tiene una puntuación superior en la *comunicación lingüística*.

2.2. Segundo curso de Educación Secundaria

La Evaluación General de Diagnóstico de 2010 se realizó en el segundo curso de la ESO. Para el tamaño de la muestra en este caso se fijaron 50 centros por comunidad autónoma. En el territorio administrado por el Ministerio de Educación (Ceuta y Melilla), al tener menos centros escolares de los fijados, la muestra fue poblacional. El tamaño proyectado para el alumnado fue de 35 estudiantes de media, obtenidos del grupo o grupos que hubiera en cada centro en el curso que se evaluó, lo que supuso un total de 31.284 estudiantes.

De las ocho competencias básicas del currículo, en esta primera ocasión solo se evaluaron cuatro de ellas sobre cuya evaluación existe una mayor experiencia. En lo que respecta a la *Competencia en comunicación lingüística*¹², como pudo observarse por el desarrollo del proceso, no se abordó en su totalidad; quedaron fuera la expresión oral y la comprensión y expresión en lengua extranjera. En la Figura 7 del Anexo 1 se describen los contextos asociados a las destrezas

¹² Esta competencia como, recoge el Informe de Resultados de 2010, “se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Permite expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas y adoptar decisiones”.

de comprensión y expresión tanto oral como escrita que se consideraron. Se tuvieron en cuenta las dos grandes áreas que delimitan el campo de la competencia comunicativa: la de la comprensión y la de la expresión escrita, y para cada una de ellas se describieron los procesos básicos que se recogen en las figuras 8 y 9 del Anexo 1.

Los procesos descritos anteriormente remiten a un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que integran la competencia en comunicación lingüística, tales procesos versaron sobre un determinado conjunto de contenidos de referencia básica para todos los evaluados (Real Decreto de Mínimos para la Educación Secundaria Obligatoria¹³), donde es posible identificar los bloques de contenidos en torno a los cuales se centraron las unidades de evaluación. A partir de estos elementos se generó la matriz de especificaciones en la que se fijaron los pesos (en porcentajes) para cada uno de ellos (Figura 10, Anexo 1) dentro de la evaluación que se llevó a cabo.

Los instrumentos utilizados para la Evaluación General de Diagnóstico 2010 en la ESO fueron, por un lado, pruebas de lápiz y papel y, en el caso de la comprensión oral, registros en audio; por otro, cuestionarios de opinión que permitieron recoger información sobre aspectos de contextos, recursos y procesos. Para responder a las pruebas los alumnos disponían de 200 minutos (50 minutos por competencia) más 45 minutos para completar el cuestionario, en dos días y en dos sesiones cada día. También respondieron a un cuestionario diferente el profesorado y los directores de los centros; se les entregaba el primer día que el alumnado iniciaba la evaluación y se recogía el segundo y último.

En las pruebas se combinaron diferentes formatos de ítems. Las preguntas formuladas fueron dirigidas a comprobar el grado de dominio de las competencias y su formulación se ajustó a diferentes formatos: preguntas de respuesta cerrada, preguntas que exigían el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, y preguntas abiertas. Para la redacción de ítems recurrió a la colaboración de un grupo de expertos en los ámbitos de competencia y etapa evaluados (profesorado, asesores, Inspección educativa y participantes en la elaboración de los diseños curriculares). En la elaboración de los ítems se tuvieron en cuenta las mismas orientaciones que las ya citadas para Primaria. Existieron salvedades que el propio contenido de algunas pruebas impuso. Por ejemplo, al

¹³ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

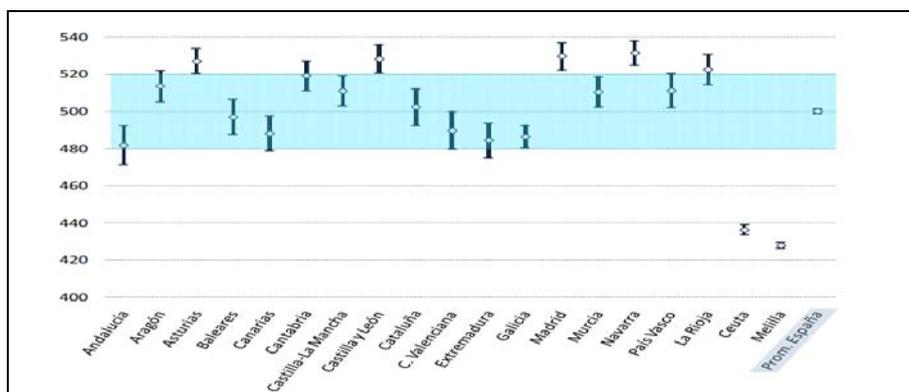
evaluar la comprensión oral, el soporte de las pruebas incluyó también registros en audio para ser reproducidos a los alumnos en el momento de la aplicación.

Los resultados en pruebas de rendimiento se modularon por factores contextuales, de recursos y de procesos organizativos y/o de aula, por lo que en esta evaluación se recogió información de manera similar a como se hace en otros estudios internacionales. Las fuentes de información fueron el alumnado, la dirección de los centros y el profesorado. Los resultados de la Evaluación General de Diagnóstico 2010 deben permitir la comparación con los aportados por otras evaluaciones nacionales e internacionales pasadas y futuras¹⁴.

En lo que respecta a los resultados globales alcanzados en la *Competencia en comunicación lingüística* por el alumnado, se representan en la *Figura 16*. Aparecen en esta las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de las distintas comunidades en una escala continua en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones medias y en la que la desviación típica es 100 puntos (lo cual nos dice que la mayoría del alumnado participante en la Evaluación General de Diagnóstico 2010 obtiene una puntuación de entre 400 y 600 puntos). Para obtener este promedio, todas las comunidades fueron ponderadas igual, como si aportaran todas mil estudiantes a las pruebas, a fin de evitar que el *Promedio España* estuviera inclinado hacia las comunidades con mayor población en segundo curso de ESO. Este *Promedio España* es, por tanto, un índice promedio de los resultados medios de las comunidades autónomas y de las ciudades de Ceuta y Melilla. La *Figura 16* representa los resultados promedios del conjunto de España, de cada comunidad junto con los correspondientes intervalos de confianza, estimados a partir de los errores típicos, con una confianza del 95%. En la *Competencia en comunicación lingüística*, hubo cinco comunidades cuyos promedios estuvieron en la franja de entre 480 y 520 puntos, o sea, difieren en menos de 20 puntos (una quinta parte de desviación típica) sobre el *Promedio España*.

¹⁴ Todos estos aspectos mencionados, ya vienen siendo objeto de consideración y estudio del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE). Además, el conocimiento del sistema educativo se enriquece con la información que ofrecen sistemas internacionales de indicadores educativos, como el Proyecto INES de la OCDE, o los Indicadores europeos, particularmente los vinculados a la Estrategia de Lisboa y a los Objetivos Educativos 2010/2020.

Figura 16. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

El promedio de cuatro comunidades no difiere mucho de la puntuación 480 y el de otras cuatro, de 520 puntos. Cuatro comunidades presentan unos resultados promedios notoriamente superiores a 520 puntos (Figura 16). Incluso dentro de esas franjas hay diferencias que no son importantes; por lo tanto, nada se puede afirmar sobre el orden real correspondiente a las puntuaciones de las comunidades entre las que no existen dichas diferencias importantes.

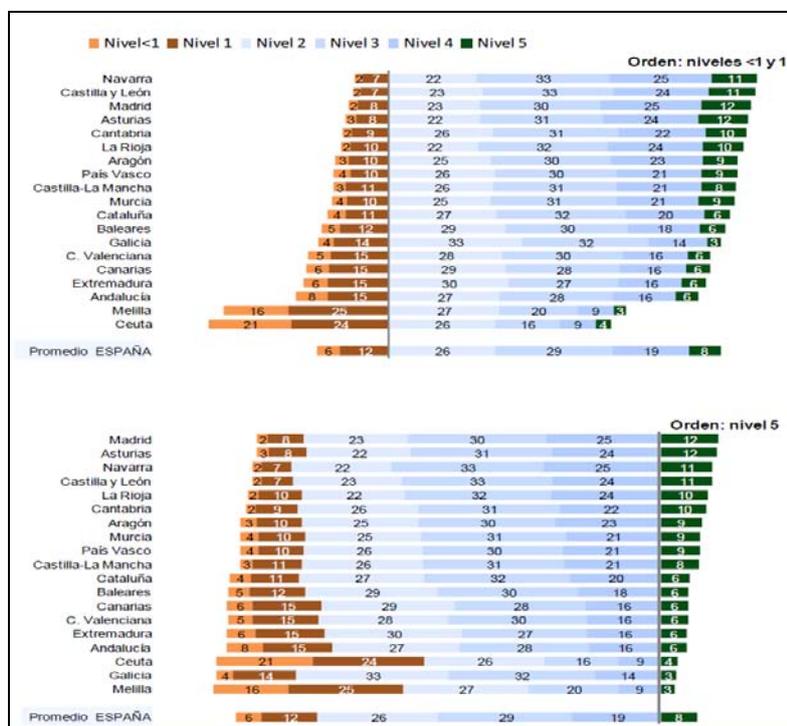
En la Evaluación 2010 se han establecido cinco niveles de rendimiento¹⁵ en cada una de las cuatro competencias evaluadas. Estos niveles se describen con ítems en función de su nivel de dificultad. Como consecuencia de esto las puntuaciones de los alumnos se organizaron en los cinco niveles de rendimiento establecidos por competencia.

En la Figura 17 se representan los porcentajes de alumnos de cada comunidad que tienen puntuaciones correspondientes al intervalo que delimita cada nivel de rendimiento. Se presentan dos gráficos de barras horizontales para la competencia evaluada. Ambos incluyen los mismos datos, pero se ordenan con criterios diferentes. En el primero las barras se han situado para que se perciba la ordenación de los porcentajes por niveles inferiores de rendimiento (niveles <1 y 1); en el segundo, según el nivel superior de rendimiento (nivel 5). En la Competencia en comunicación lingüística (Figura 17) el promedio de los porcentajes de alumnos de segundo curso de ESO en los niveles más bajos de rendimiento (nivel menor que 1 y nivel 1) es del 18%; cuatro comunidades tienen porcentajes más altos que la media nacional de alumnado en estos niveles. Mientras, el promedio

¹⁵ Véase nuevamente la Figura 5 del Anexo 1 para la descripción de los niveles de la Competencia en comunicación lingüística.

de los porcentajes de alumnos en el nivel más alto de rendimiento (nivel 5) es el 8%; nueve comunidades tienen un porcentaje superior al promedio en este nivel.

Figura 17. Niveles de competencia lingüística



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

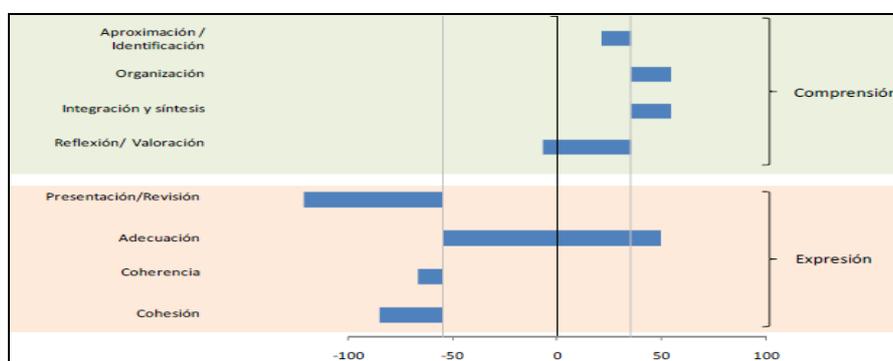
La información que ofrecen los resultados por dimensiones (procesos y bloques de contenidos) permite valorar las diferencias entre el promedio de la competencia y el obtenido por dimensión. Los resultados que obtienen los alumnos en cada dimensión son diferentes, a veces mucho, e ilustran sobre el dominio relativo que el alumno tiene de las cuestiones que hubo que responder en cada competencia. En la Figura 18 se presenta el rendimiento de los alumnos en cada dimensión, expresado en términos relativos sobre el promedio de la competencia en el conjunto nacional. Un resultado positivo en la dimensión (se expresa situando la barra hacia la derecha del promedio de la competencia) significa una mayor proporción de respuestas positivas de los alumnos en esa dimensión. Por el contrario, un resultado negativo en una dimensión sería un menor dominio relativo en ella. Por tanto, un comportamiento así, ofrece información sobre el alumnado en relación con las cuestiones planteadas y sobre la adecuación de ellas al currículo real.

Las barras horizontales representan las diferencias entre la puntuación de cada dimensión y la puntuación promedio de comprensión o expresión, dependiendo de la dimensión. Así, *aproximación e identificación* (522 puntos, 13 menos que la media de la comprensión) se representada por una barra azul de longitud 13 situada a la izquierda (por debajo) del promedio de comprensión. Y de la misma manera, *adecuación* (539 puntos, 94 más que la media de la expresión) está representada por una barra de longitud 94 a la derecha (por encima) del promedio de expresión.

Las diferencias en los procesos de comprensión no se deben a que la dificultad esté más vinculada al tipo de texto que al proceso en sí, de ahí la importancia de que en la prueba haya distintos tipos de texto. En cuanto a los procesos, se aprecia una gradación en su dificultad. Parece que el organizar la información es algo más sencillo que integrarla o sintetizarla, y más aún es llegar a la reflexión y valoración de lo leído. Un caso diferente es la aproximación e identificación de la información que el alumnado no supo resolver adecuadamente.

En el caso de los procesos de expresión escrita destaca la poca puntuación en la presentación de los escritos. También son bajas las puntuaciones de coherencia y de cohesión pero están más ajustadas a su dificultad. La puntuación obtenida en adecuación del léxico y del vocabulario indica que gran parte de los alumnos no tienen dificultades para utilizarlo correctamente en sus producciones escritas.

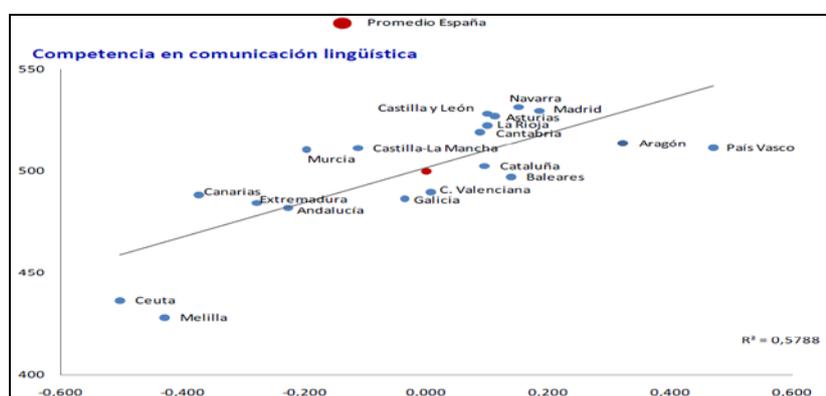
Figura 18. Rendimiento del alumnado en la Competencia en comunicación lingüística



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Como han puesto de manifiesto anteriores estudios de evaluación, entre ellos la Evaluación General de Diagnóstico 2009, el grado de adquisición de las competencias básicas por los alumnos tiene relación con el estatus social, económico y cultural de sus familias. Para contribuir a la explicación de la relación entre los resultados de la Evaluación General de Diagnóstico 2010 y el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos se elaboró un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ISEC)¹⁶. Como vemos en la *Figura 19* se pone en relación el promedio de cada comunidad autónoma con el índice estatus social, económico y cultural en la *Competencia en comunicación lingüística*.

Figura 19. Relación entre los promedios de las comunidades autónomas y el ISEC



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Las comunidades que se encuentran por encima de la recta de regresión tienen un rendimiento promedio más alto que el que les correspondería por su ISEC promedio. Aproximadamente la mitad de las comunidades se encuentran por encima de la recta de regresión en la competencia.

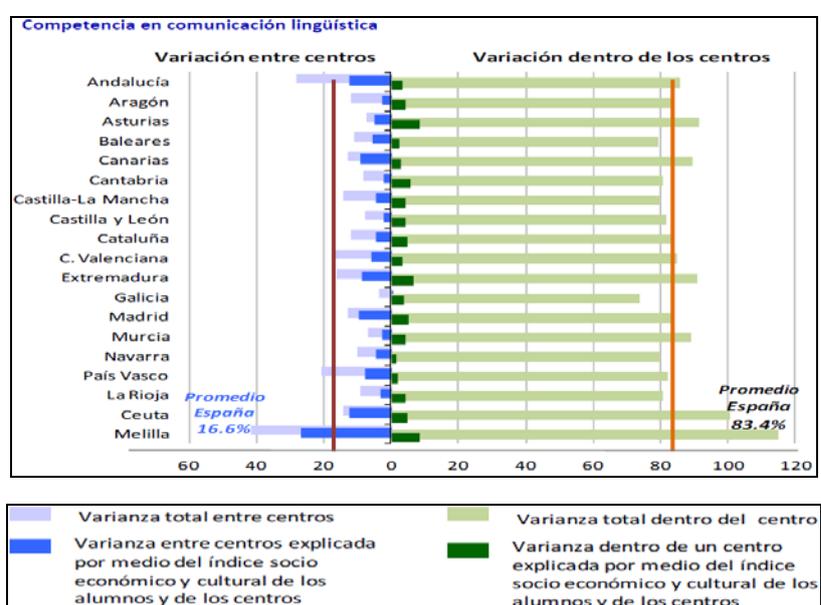
En cuanto al apartado de la variabilidad del rendimiento escolar que se produce entre los centros y dentro de ellos mismos, parte de esta variación es atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales de los alumnos y de los centros. Los resultados se muestran en porcentajes sobre la varianza media nacional en la *Figura 20*. Para cada una de las comunidades autónomas se distingue la varianza atribuible a las diferencias del alumnado de los diferentes centros (*varianza entre centros*), que se representan en las barras a la izquierda de la línea central, y la varianza atribuible a las diferencias del alumnado de un mismo

¹⁶ Para ver la elaboración del ISEC revítese el epígrafe 2.1.

centro (*varianza dentro de los centros*), que se representa en las de la derecha. La longitud de las barras corresponde al porcentaje, en cada caso.

En el conjunto de España y en todas las comunidades, la variación global que se produce en los resultados del alumnado entre unos centros y otros (16,6%) es notablemente menor a la que se produce dentro de los centros (83,4%). Este resultado concuerda con los obtenidos en estudios previos y confirma la equidad del sistema educativo español.

Figura 20. Varianza en los resultados entre centros y dentro de un mismo centro



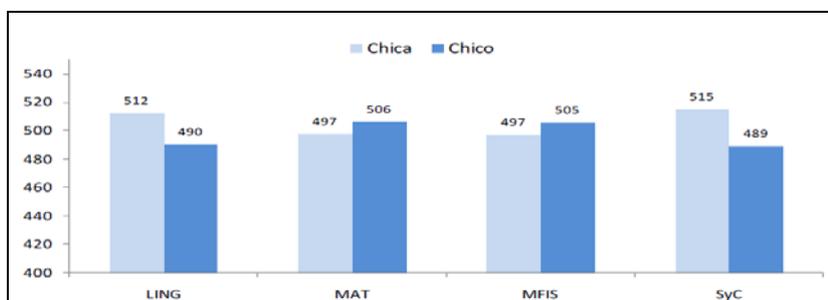
Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

La parte de la varianza entre centros es atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales del alumnado y de su entorno. Sin embargo, las diferencias de resultados dentro de los centros son muy notorias y, en este caso, la parte de la varianza atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales del alumnado es inferior que tiene que ver con las formas de organizar la enseñanza y de distribuir los recursos por cada administración educativa.

En la Evaluación General de Diagnóstico 2010, las respuestas en la pregunta del cuestionario sobre el sexo del alumno fueron *chica* en un 47,5% de los casos y *chico* un 47,9%; hubo un 4,6% de alumnos de la muestra que no contestaron. Como se aprecia en la *Figura 21*, las alumnas tuvieron una puntuación promedio

superior a la de los chicos en la Competencia en comunicación lingüística, con una diferencia de 22 puntos a su favor.

Figura 21. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos

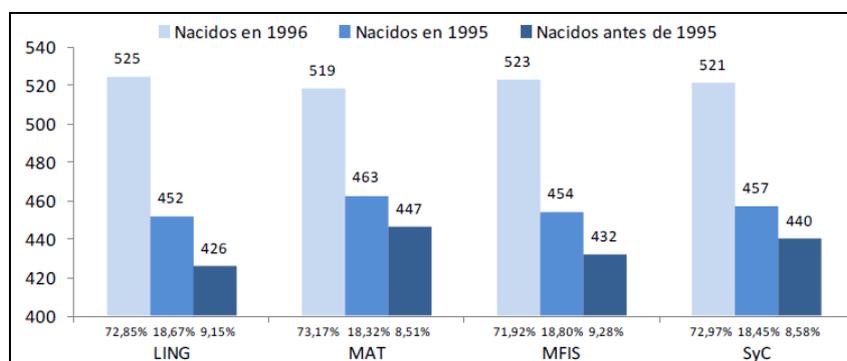


Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Estos resultados confirman las tendencias observadas en estudios anteriores. No obstante cabe resaltar que estas diferencias a favor de las alumnas son moderadas en comparación con otros factores, especialmente con los relacionados con el estatus social, económico y cultural.

Por otra parte, convino analizar el proceso de maduración de las alumnas y de los alumnos de segundo curso en la edad correspondiente ya que existen diferencias cronológicas entre el alumnado sin repetición que puede llegar casi hasta un año, debido al mes de nacimiento. En la Evaluación General de Diagnóstico 2010, las respuestas a la pregunta del cuestionario sobre la edad del alumnado tuvieron la siguiente distribución: aproximadamente el 72% había nacido en 1996; el 18,5%, en 1995, y el 9,4%, antes de 1995. Un 0,1% del alumnado de la muestra respondió que había nacido después de 1996. Los resultados promedio del alumnado que cursa segundo curso de ESO en la edad prevista (nacidos en 1996) son mejores que los de aquellos cuya edad es superior (nacidos antes de 1996). Las diferencias son significativas como se puede ver en la Figura 22. El motivo por el que un alumno cursa segundo curso de ESO con una edad superior es normalmente por la repetición de curso.

Figura 22. Puntuaciones según la edad

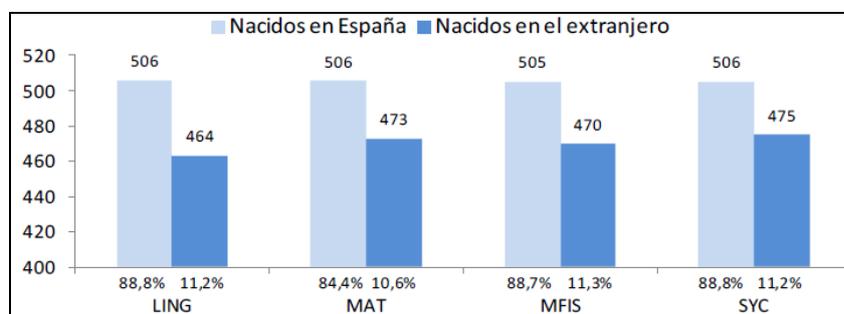


Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Los resultados promedio de los alumnos que cursan segundo curso con la edad reglamentaria superan en 73 puntos los resultados del alumnado nacido en 1995 y en más de 99 puntos a los del alumnado nacido antes de ese año.

En los resultados en función del lugar de nacimiento se obtuvo que el 84,1% ha nacido en España y el 10,3% procede de diferentes lugares: América (6,2%), Europa (2,4%), África (1,4%) y Asia (0,3%). Un 5,6% de los alumnos de la muestra no respondieron a la pregunta sobre el lugar de nacimiento. El promedio de las puntuaciones del alumnado nativo y el del que procede de otros países se representa en la Figura 23. Los promedios de los alumnos nacidos en España (506) están por encima de la media y son superiores en 42 puntos a los promedios de los alumnos nacidos en el extranjero en la *Competencia en comunicación lingüística*.

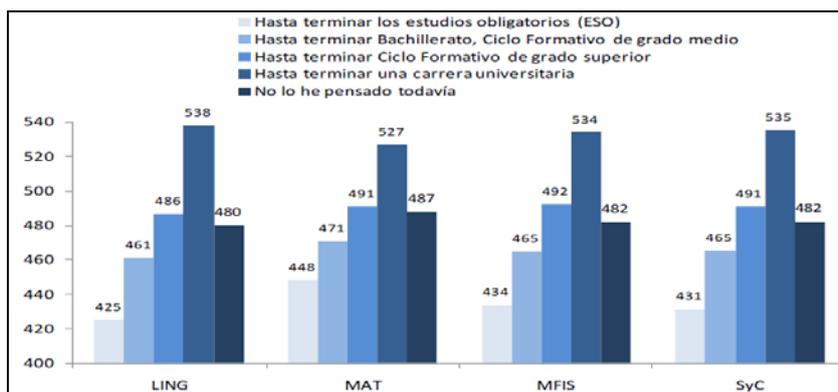
Figura 23. Rendimiento en función del lugar de nacimiento



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Otra forma de analizar al alumnado es considerar el nivel de educación o formación que aspiran a alcanzar, sus expectativas. En la *Figura 24* se observa que son los alumnos que quieren llegar a realizar estudios universitarios los que consiguen los promedios mayores. En el caso de la *Competencia en comunicación lingüística* la diferencia llega a ser de 113 puntos.

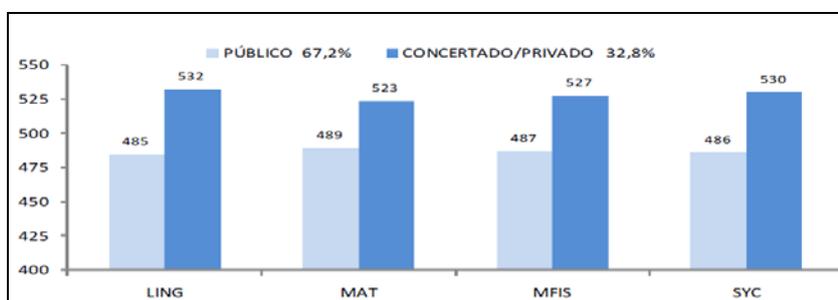
Figura 24. Rendimiento en función de las expectativas del alumnado



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

En cuanto a la escolarización en centros públicos y centros privados, la proporción varía de unas comunidades a otras. Analizar el sistema educativo es tener en cuenta también esta variable para observar el impacto de ella en los resultados.

Figura 25. Resultados de las competencias en función de la titularidad de los centros



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

En la Evaluación de 2010, el 67,2 % de los alumnos de la muestra estaban escolarizados en centros públicos y 32,8% en centros privados. Los resultados de los que asisten a centros públicos son menores que los que asisten a centros privados, como muestra la *Figura 25*. Estas diferencias son de 47 puntos en la *Competencia en comunicación lingüística*. Estas diferencias son estadísticamente significativas, aunque se reducen algo al detraer el efecto del índice de estatus social, económico y cultural.

El clima escolar es una variable que también se relaciona con la calidad educativa de un centro educativo. En la Evaluación General de Diagnóstico 2010, como se puede observar en la *Figura 26*, los alumnos que sienten más rechazo o marginación de sus compañeros obtienen promedios más bajos en la comunicación lingüística. Por el contrario, los promedios mayores, por encima de 515 puntos, corresponden a estudiantes que no se sienten marginados, incómodos o acosados por compañeros.

El Diálogo con el profesor tiene una repercusión baja. La baja puntuación en este factor está asociada a los promedios de resultados más bajos, pero muy cercanos a la media. Las puntuaciones media y alta se corresponden a promedios en torno a 510 puntos en la que este factor resulta explicativo. El alumnado con bajo orden en clase obtiene los promedios de resultados menores. Los alumnos con puntuaciones media y alta en este factor tienen promedios en torno a 510 puntos en comunicación lingüística. Finalmente, los alumnos que tienen una opinión muy negativa de su centro escolar obtienen los promedios más bajos, inferiores a 490 puntos. Por el contrario, los promedios por encima de 515 puntos corresponden a alumnos con baja puntuación en este factor, es decir, que no tienen una mala opinión de su centro.

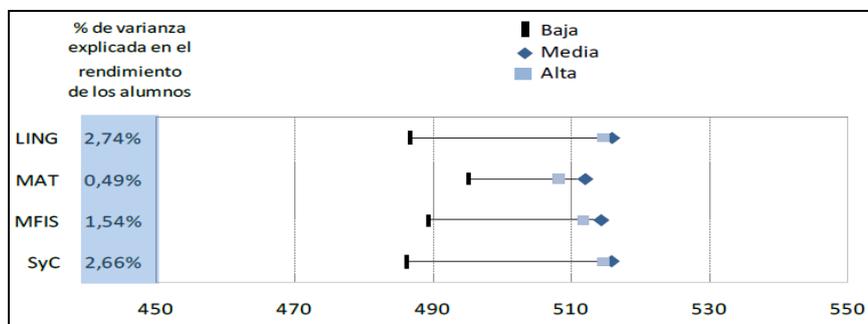
Figura 26. Factores asociados al clima escolar de los centros



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

Por otra parte, determinados aspectos de la práctica educativa, como el trabajo de los alumnos con sus docentes, los materiales de clase y los procedimientos de evaluación, repercuten en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, el análisis de las respuestas solo ha permitido establecer un factor con capacidad explicativa: la *Metodología de trabajo: trabajos individuales y libro de texto*, que se asocia a las respuestas de los alumnos sobre si trabajan individualmente, si realizan los ejercicios y actividades que les ponen en clase y si utilizan el libro de texto para estudiar y hacer ejercicios. Otras cuestiones relacionadas con la práctica educativa no mostraron ninguna capacidad de explicación en esta evaluación de diagnóstico (trabajo en grupos, los debates, materiales elaborados por el profesorado, uso del ordenador, evaluación del alumnado o tipos de exámenes). En la *Figura 27* se presentan los resultados en el único factor que mostró alguna capacidad explicativa, *Metodología de trabajo: trabajos individuales y libro de texto*. El alumnado con puntuación baja en este factor tuvo los promedios de resultados menores, inferiores a la media 500; los alumnos con puntuación media o alta obtuvieron los mayores promedios, en torno a 515 puntos.

Figura 27. Metodología de trabajo: trabajos individuales y libro de texto



Fuente: Evaluación General de Diagnóstico 2010

A modo de conclusión en lo que respecta a los resultados globales alcanzados en la *Competencia en comunicación lingüística* por el alumnado en la Evaluación de Diagnóstico 2010 en los promedios del conjunto de España se puede afirmar plenamente que existen diferencias importantes. Por ejemplo, en la *Competencia en comunicación lingüística* el porcentaje de alumnos de segundo curso de ESO en los niveles más bajos de rendimiento es del 18%, mientras, el porcentaje de alumnos en el nivel más alto de rendimiento es el 8%. Hay comunidades autónomas que se encuentran por encima de la recta de regresión y

tienen un rendimiento promedio más alto que el que les correspondería por su ISEC promedio. Aproximadamente la mitad de las comunidades se encuentran por encima de la recta de regresión en la *Competencia en comunicación lingüística*. Del mismo modo en el conjunto de España y en todas las comunidades, la variación global que se produce en los resultados del alumnado entre unos centros y otros es notablemente menor a la que se produce dentro de los centros. Este resultado confirma la equidad del sistema educativo español. Sin embargo, las diferencias de resultados dentro de los centros son muy notorias y, en este caso, son atribuibles a las circunstancias económicas, sociales y culturales del alumnado y a las formas de organizar la enseñanza y de distribuir los recursos por cada administración educativa.

En la Evaluación General de Diagnóstico 2010 las alumnas tuvieron una puntuación promedio superior a la de los chicos en la *Competencia en comunicación lingüística*, estos resultados confirman las tendencias observadas en estudios anteriores. No obstante, estas diferencias a favor de las alumnas son moderadas en comparación con los otros factores, como los relacionados con el estatus social, económico y cultural. Igualmente, sobre la edad del alumnado, los que cursan segundo curso de ESO en la edad prevista son mejores que los de aquellos cuya edad es superior, cuestión que se repite en los alumnos nacidos en España que también están por encima de la media y son superiores a los promedios de los alumnos nacidos en el extranjero en la *Competencia en comunicación lingüística*. Se observa algo similar con los alumnos que quieren llegar a realizar estudios universitarios que consiguen promedios mayores.

Los resultados de los alumnos que asisten a centros públicos son menores a los de aquellos que asisten a centros privados. Estas diferencias en la *Competencia en comunicación lingüística* se reducen algo al detraer el efecto del índice de estatus social, económico y cultural, aunque se relaciona con la calidad del centro educativo. La creación de un adecuado clima escolar es una de la prioridad, como se puede observar en los alumnos que sienten más rechazo o marginación de sus compañeros que obtienen promedios más bajos en la comunicación lingüística. Así también, el alumnado con bajo orden en clase obtiene resultados menores, los alumnos que tienen una opinión muy negativa de su centro escolar obtienen los promedios más bajos y viceversa.

Por último, no podemos olvidar que en determinados aspectos de la práctica educativa, la Evaluación General de Diagnóstico 2010 ha permitido establecer un factor con capacidad explicativa como es la *Metodología de trabajo*:

trabajos individuales y *libro de texto*, que asocia a los alumnos con el trabajo individual, realización de los ejercicios y actividades que se les ponen en clase y la utilización del libro de texto para estudiar y hacer ejercicios. El alumnado que tuvo puntuación baja en este factor promedió resultados menores, de lo cual podemos deducir una importante información para nuestra práctica cotidiana con el alumnado.

3. Informes PISA

PISA es el acrónimo del *Programme for International Student Assessment*¹⁷, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que puso en marcha este estudio en 1997. PISA es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica; estas competencias son evaluadas cada tres años, desde la primera convocatoria que tuvo lugar en el año 2000.

En este estudio, los países se comprometen a dar cuenta del desarrollo de los sistemas educativos mediante la medición del rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un marco común acordado internacionalmente. La evaluación internacional comparada permite enriquecer los análisis nacionales y ofrece una referencia y un contexto más amplio en el que interpretar el rendimiento del país. PISA analiza los logros y progresos en equidad y excelencia de los sistemas educativos y proporciona datos que permiten respaldar el establecimiento de objetivos y metas educativas, la definición de políticas y la adopción de medidas de reforma e impulso educativo. Además, se trata de que la información obtenida pueda ser útil para los responsables de las administraciones educativas así como para los profesores, los centros escolares y las familias.

El estudio PISA está organizado y dirigido cooperativamente por los países miembros de la OCDE y un número cada vez mayor de países asociados. El total de países participantes fue de 32 en 2000, 41 en 2003, 57 en 2006 y 65 en 2009; de ellos, los 33 países miembros de la OCDE, más 32 países asociados.

La preparación y la ejecución de PISA han sido dirigidas y coordinadas por el Consejo de Gobierno de PISA y los coordinadores nacionales del estudio. La aplicación del Estudio Principal de PISA tuvo lugar en España en abril y mayo. El

¹⁷ *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* (traducción propia).

año previo a cada edición se realiza un estudio piloto en todos los países participantes, a partir de cuyos resultados se establece la selección de las nuevas unidades y preguntas de la prueba, tanto impresas como en soporte electrónico, y también para los cuestionarios de contexto.

En la edición de 2009 la muestra española de PISA en papel estuvo formada por 910 centros y afectaba a unos 27.000 alumnos. Además, se seleccionó una submuestra de esos alumnos para que hicieran la prueba de lectura electrónica *ERA (Electronic Reading Assessment)*¹⁸; esta submuestra la formaron 2.300 alumnos procedentes de 170 centros. Pretende ofrecer información comparada entre los resultados de los estudiantes en comprensión lectora en el formato tradicional de papel y en el más reciente formato digital.

Otra novedad de PISA 2009 fue el incremento de comunidades autónomas españolas que participan con muestras ampliadas. Cada comunidad, en el ejercicio de sus competencias educativas, decide sobre su participación o no en PISA. En el primer estudio de 2000 España solo participó con muestra estatal; en 2003, decidieron ampliar muestra Castilla y León, Cataluña y el País Vasco; en 2006, además de las tres comunidades citadas, se adhirieron Andalucía, Asturias, Aragón, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra; en 2009 a la muestra estatal se sumaron las muestras de 14 comunidades autónomas, las antes mencionadas y cuatro que participan por primera vez con muestra ampliada: Baleares, Canarias, Madrid, Murcia, además de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Han sido sólo tres las comunidades autónomas que en este ejercicio no han ampliado muestra y, en consecuencia, no hay información individualizada de resultados para ellas.

3.1. Marco de evaluación de la comprensión lectora en PISA

PISA se concibe como un programa permanente que ofrezca información no sólo puntual, sino también longitudinal, a medio e incluso a largo plazo. Algunas investigaciones con alumnos de Australia, Canadá y Dinamarca han contribuido a explicar la relación entre el rendimiento en lectura en la evaluación PISA 2000, a la edad de 15 años, y la posibilidad de que un alumno finalice la educación secundaria y esté cursando estudios terciarios a los 19 años de edad. Por ejemplo, los estudiantes canadienses que habían alcanzado el nivel 5 en compe-

¹⁸ *Evaluación de Lectura Electrónica* (traducción propia).

tencia lectora a la edad de 15 años, tenían una probabilidad 16 veces mayor de estar matriculados en estudios terciarios a la edad de 19 años que aquellos que no habían alcanzado el nivel 1 en competencia lectora.

En el 2000, la principal área evaluada fue la lectura, en 2003 las matemáticas y en 2006 las ciencias. Otras competencias, secundarias o transversales, han sido también objeto de evaluación en distintas ediciones. En 2009 volvió a ser la principal la competencia lectora, fundamentada en un marco de lectura renovado que incorpora esta competencia en el formato electrónico y profundiza en los conceptos de *interés por la lectura* y en el de *metacognición*.

El marco de la competencia lectora en PISA se elaboró para el ciclo de 2000 de forma consensuada, mediante un proceso en el que tomaron parte expertos en lectura seleccionados por los países participantes y los grupos de asesoramiento de PISA 2000. Según la Unión Europea, la comprensión y expresión oral y escrita, tanto en la lengua materna como en las segundas lenguas, es la primera de ocho competencias clave “que todos los individuos necesitan para el desarrollo y la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Education Council, 2006).

La competencia lectora se define en el Marco de Lectura de PISA como:

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

El interés por la lectura implica la motivación para leer y engloba un conjunto de características afectivas y de conducta en las que se incluyen el interés por la lectura y el placer de leer, una sensación de control sobre lo que se lee, la implicación en la dimensión social de la lectura, y distintas y frecuentes prácticas de lectura.

La competencia lectora se evalúa en relación con:

- a) El formato del texto:
 - Textos continuos (prosa) y discontinuos (mapas, gráficos, anuncios, diagramas), mixtos y múltiples.
 - Narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, además de instrucciones y transacciones.

- Impresos y electrónicos.
- b) Los procesos de lectura:
 - Acceso y obtención de información.
 - Integración e interpretación (dentro del texto; comprensión global y detallada).
 - Reflexión y valoración (con relaciones externas al texto).
- c) Las situaciones:
 - Público o privado.
 - Laboral.
 - Educativo.

Los resultados de PISA se han presentado por medio de escalas con una puntuación media de 500 y una desviación típica de 100, lo que significa que dos terceras partes de los alumnos de los países de la OCDE obtuvieron entre 400 y 600 puntos. Estas puntuaciones representan distintos grados de competencia en el área de conocimiento. En el último PISA, las escalas del área de lectura se han dividido en siete niveles de rendimiento. La principal ventaja de este enfoque es que describe lo que los alumnos pueden hacer asociando los ejercicios a distintos niveles de dificultad. Además, los resultados también se presentan por medio de tres subescalas de lectura: obtención de información, interpretación de textos, y reflexión y valoración.

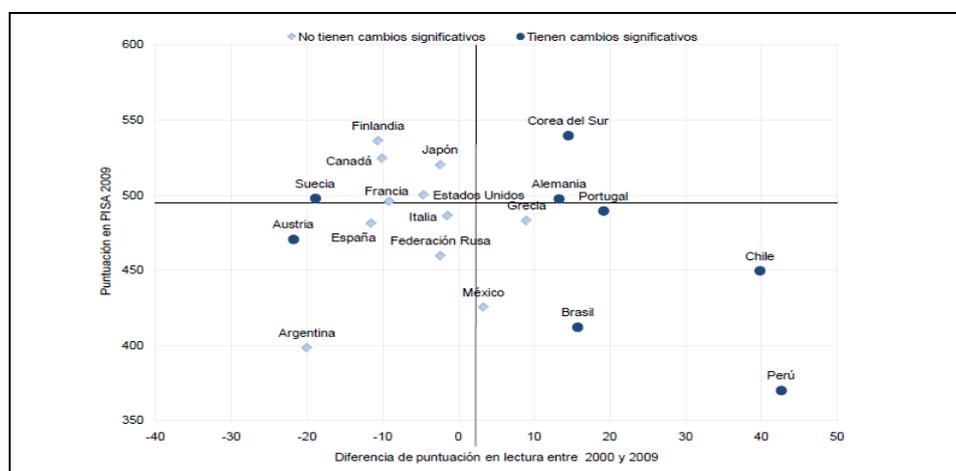
3.2. Evolución de los resultados en comprensión lectora entre 2000 y 2009

Como se ha señalado, PISA ofrece referencias internacionales de inestimable valor sobre el rendimiento de los alumnos, su adquisición de competencias básicas para la vida y, en consecuencia, sobre la eficacia de los sistemas educativos a la hora de proporcionar una educación de calidad para sus ciudadanos. Estas referencias son de dos tipos. Primero, PISA calcula los rendimientos globales promedio de los sistemas educativos y los obtenidos por cada uno de los países y regiones participantes; estos resultados suponen en cada ejercicio PISA una referencia relativa inestimable entre países.

Segundo, la comprensión lectora ha sido área principal de estudio en PISA 2009, como lo fue en 2000. Por esta razón se pueden realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por los alumnos de cada país participante, y entre los promedios internacionales, desde 2000 en los cuatro ejercicios realizados. Esta segunda referencia permite situar el sistema educativo de cada país no solo en relación con el resto o con los promedios internacionales, sino consigo mismo en el tiempo. La combinación de ambas referencias ofrece una información muy valiosa para enriquecer la aportación de PISA al conocimiento de los sistemas educativos. La interpretación de la evolución de los resultados requiere tener en consideración algunas circunstancias importantes. En primer lugar, el informe internacional reitera la importancia de considerar los intervalos de confianza de las medias ofrecidas al valorar las tendencias. Esta valoración de la evolución entre dos resultados debe constatar, por tanto, si las diferencias que se producen son estadísticamente significativas; solo estas diferencias estadísticamente significativas pueden ser consideradas relevantes. En segundo lugar, para asegurar las comparaciones de los resultados en el tiempo se han utilizado ítems comunes en todos los ejercicios. El número limitado de dichos ítems aumenta el riesgo de los errores de medida. Para asegurar la comparabilidad, 41 ítems de los 130 usados en lectura en 2009 han sido tomados de los utilizados en 2000; de esos 41 ítems, solo 28 fueron a su vez utilizados en PISA 2003 y 2006. Esta circunstancia debe ser considerada para interpretar mejor los valores de 2003 y 2006.

La base de la comparación de los promedios OCDE que utiliza el Informe internacional incluye 27 países de la OCDE que han participado en PISA 2009 y lo hicieron también en PISA 2000. Para la comparación del total internacional se dispone de 39 países que han participado en ambos ciclos. El Promedio OCDE considerando solo los países participantes en los cuatro ejercicios fue de 501 puntos en 2000, y de 499 en 2009.

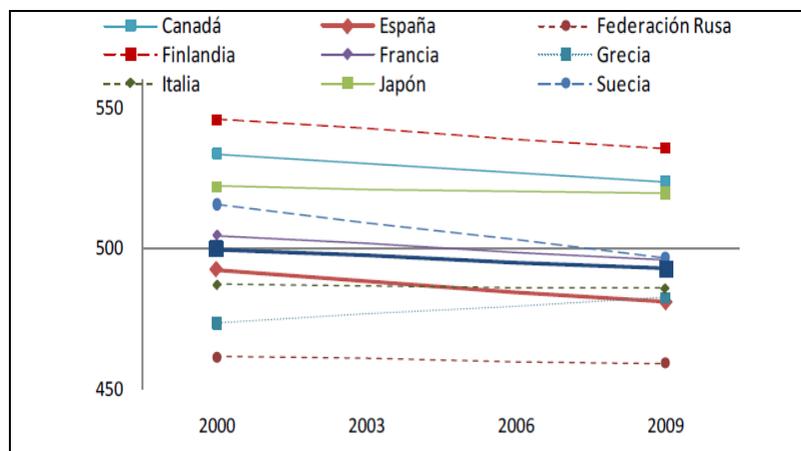
Figura 28. Evolución de los resultados promedio en lectura en diferentes países



Fuente: OECD PISA

En España se produjo una disminución de la puntuación media en lectura entre 2000 y 2009. En la *Figura 28* se representan los valores de los resultados obtenidos en comprensión lectora por el promedio OCDE, por España y por los países con un comportamiento similar, es decir, sin diferencias estadísticamente significativas, salvo Suecia. La escala en la que se ofrecen los resultados es la que se definió en 2000, en la que se hizo equivaler el promedio OCDE a 500 puntos, con una desviación típica de 100 puntos. Los datos de los siguientes ejercicios están referidos a ese promedio, incluidas puntuaciones y niveles de rendimiento. Entre 2000 y 2009 el promedio de la OCDE ha descendido 7 puntos, y 12 el español. Estos son los dos años de la lectura como competencia principal, con lo que se puede concluir que el sistema español ofrece en esta competencia una evolución mayor al promedio OCDE y a la de la mayoría de países.

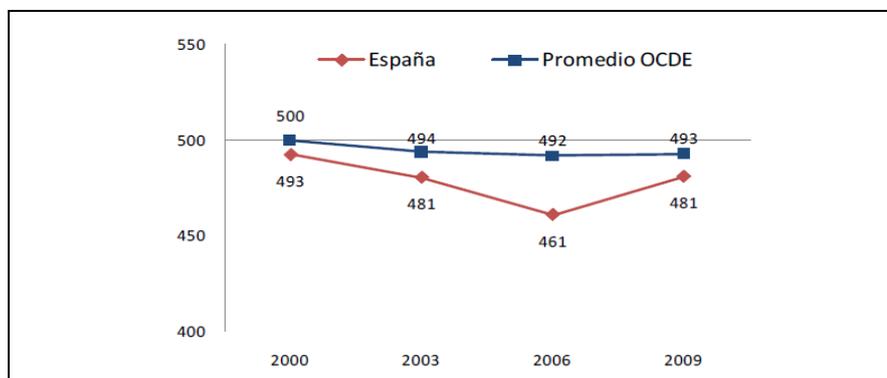
Figura 29. Evolución de los resultados promedios en lectura en OCDE y en diferentes países entre 2000 y 2009



Fuente: OECD PISA

En los años intermedios, la evolución de los resultados en comprensión lectora ha sido diferente en algunos países. Particularmente, los resultados de 2006 fueron notablemente inferiores a los de 2000 y 2003 en España (Figura 29). El promedio español descendió entre 2000 y 2003 12 puntos. En esos mismos años el promedio internacional descendió 4 puntos. Entre 2003 y 2006 la puntuación española, como la de los otros países que se señalan en los gráficos siguientes, descendió 20 puntos más. Estos 20 puntos se han recuperado de 2006 a 2009, de modo que el resultado español de este último año en comprensión lectora es el mismo que el obtenido en 2003 (Figura 30).

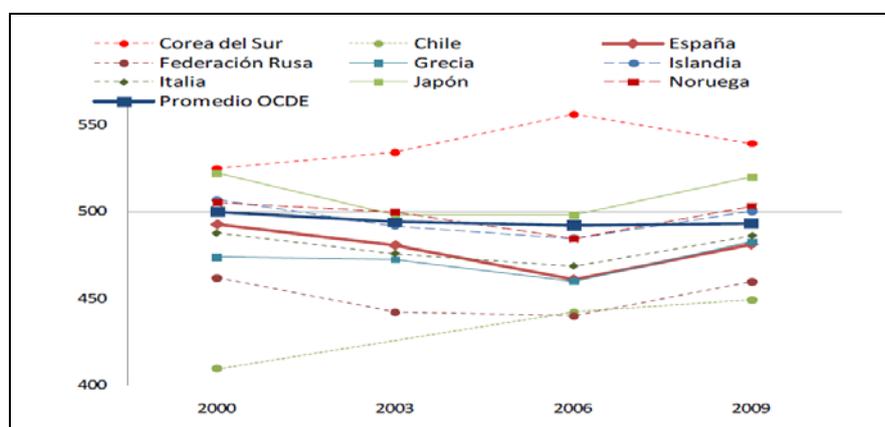
Figura 30. Evolución de los resultados promedio OCDE y España en comprensión lectora



Fuente: OECD PISA

En la *Figura 31* se realiza la misma comparación, pero en este caso se incluye una serie de países cuyo comportamiento ha sido bastante similar al español, con un resultado significativamente inferior en 2006, y dos países, Corea del Sur y Chile, con un comportamiento ese año de 2006 contrario al descrito para el resto. Como ya se ha comentado, hay que tener en cuenta que en las medidas de 2003 y de 2006 solo se utilizaron 28 ítems. Es cierto que la fiabilidad de estas medidas es elevada, pero la escasez de ítems combinada con el hecho de que los abiertos plantean mayores exigencias en la valoración y mayores dificultades.

Figura 31. Evolución de los resultados promedio en lectura en diferentes países

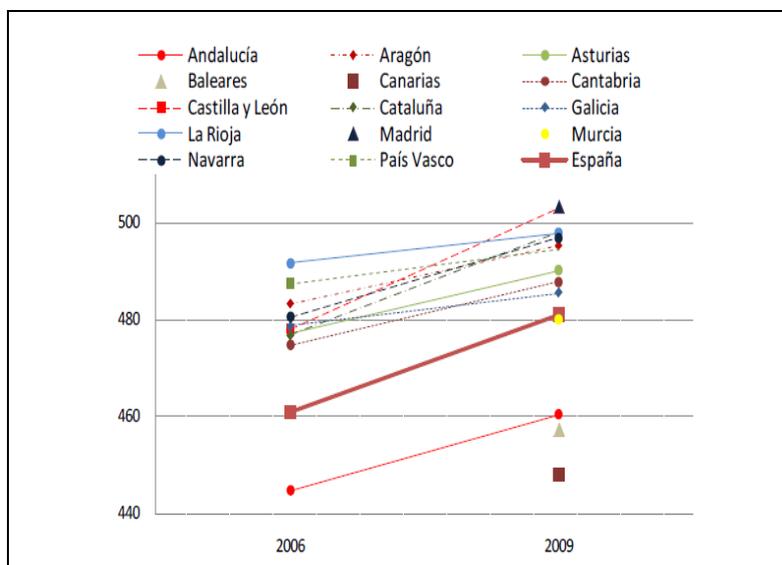


Fuente: OECD PISA

En la mayoría de los países del ejemplo los valores de 2009 vuelven a ser muy próximos a los de 2000, la excepción en estos ejemplos es Chile, donde la mejora de la puntuación ha sido sostenida y con diferencias significativas.

En la *Figura 32* se presenta la evolución de los promedios de las comunidades autónomas que participaron en PISA 2003 y 2006. La evolución es sensiblemente la misma que la del promedio español.

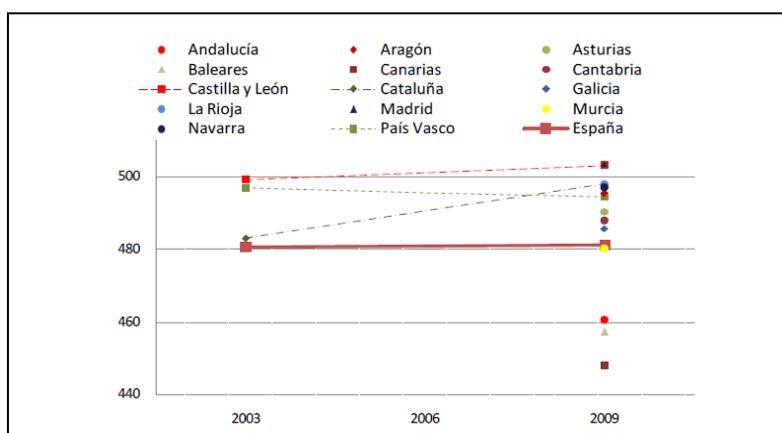
Figura 32. Evolución de los resultados promedio de las comunidades autónomas españolas en lectura



Fuente: OECD PISA

El comportamiento de las comunidades autónomas con datos y el de España (similar al de OCDE) muestra una estabilidad del promedio (Figura 33).

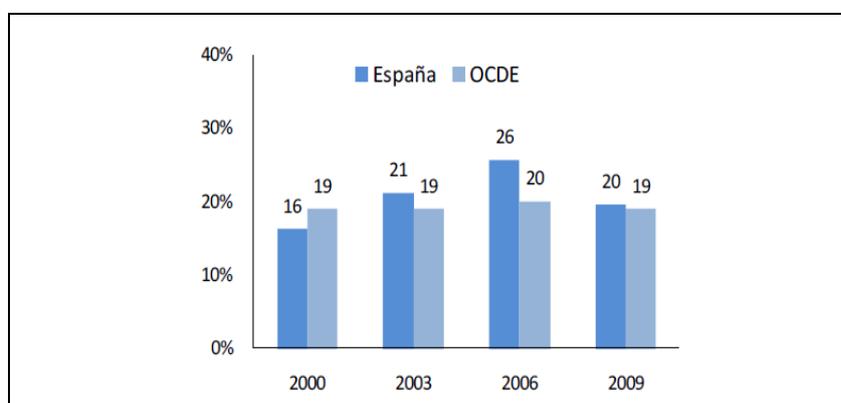
Figura 33. Evolución de los resultados promedio de las comunidades autónomas españolas en lectura prescindiendo de los datos de 2006



Fuente: OECD PISA

En la Evolución de los porcentajes de alumnos en los distintos niveles de rendimiento de la comprensión lectora, el promedio OCDE (27 países participantes en 2000) de estudiantes en los niveles de rendimiento 1 e inferior a 1 ha sido en 2009 del 18.5%, mientras que en 2000 fue del 19,3%. Es un cambio en los porcentajes promedio muy modesto, aunque en determinados países ha sido mayor. En el caso español, el porcentaje de alumnos en los niveles bajos de rendimiento fue del 16,3 % en 2000, del 21,1 % en 2003, llegó al 25,7% en 2006 y ha retrocedido hasta el 19,6% en 2009 (Figura 34). La cifra española de 2009, se aproxima a la de 2000 y es similar a la de OCDE.

Figura 34. Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles 1 y <1 de rendimiento



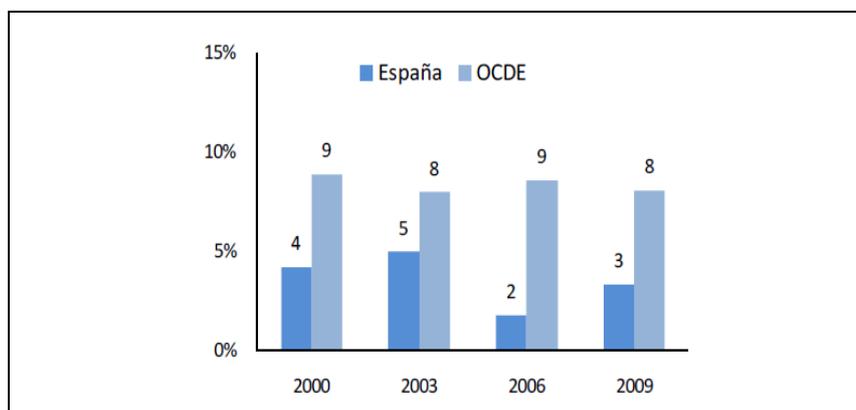
Fuente: OECD PISA

El objetivo de la Unión Europea plantea una reducción notable del porcentaje de alumnos en estos niveles bajos de rendimiento, hasta situarlo por debajo del 15%. A la hora de considerar este objetivo debe tenerse en cuenta el modo en que se calculan los niveles de rendimiento en PISA. El límite entre los niveles 1 y 2, que es el que se considera crítico, se establece mediante una combinación de decisiones del análisis psicométrico de los ítems y de la valoración de los contenidos y procesos que se encuentran próximos a esa frontera y que pueden agruparse para determinar el nivel de comportamiento.

La frontera superior del nivel 1 viene situándose en los promedios OCDE en valores comprendidos entre 400 y 420 puntos, próximos al correspondiente a una desviación típica. Este procedimiento para establecer los niveles tiene como consecuencia que el porcentaje promedio OCDE de alumnos en los niveles bajos de rendimiento, o el de cualquier conjunto de países con resultados no muy alejados

de los promedios OCDE, como es el caso de los países de la Unión Europea, se sitúe entre el 16% y el 20% que correspondería a puntuaciones próximas a 400 (una desviación típica) y a 420 puntos.

Figura 35. Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 de rendimiento



Fuente: OECD PISA

Por otro lado, si se consideran los niveles altos de rendimiento (niveles 5 y 6), el promedio de los 27 países OCDE ha descendido del 8,9% en 2000 al 8,1% en 2009. En España esos porcentajes han variado en proporción muy similar a la de OCDE, del 4,2% en 2000 al 3,3% en 2009 (Figura 35). En ambas fechas, o en el conjunto del periodo estudiado, se puede afirmar que mientras el porcentaje de alumnos españoles en los niveles bajos de rendimiento es prácticamente igual a los promedios OCDE, el porcentaje de alumnos españoles en los niveles altos no llega a la mitad de los promedios OCDE.

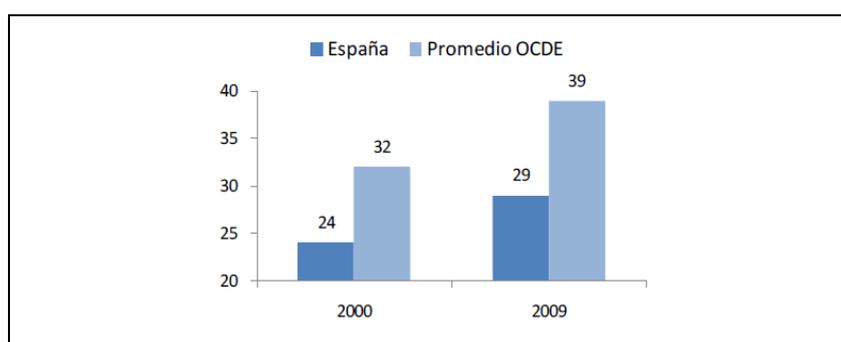
Este es otro de los más destacables resultados globales de PISA en España y el que mejor explica las diferencias desfavorables que presentan con respecto a los promedios OCDE los resultados globales españoles. El sistema educativo español tiene un rendimiento relativo similar a los promedios internacionales con los alumnos de resultados más modestos, hecho que no se corresponde con el elevado fracaso escolar español, muy superior a esos promedios internacionales.

Sin embargo, cuando se compara la porción de alumnos y centros con resultados más elevados es cuando las diferencias con los promedios internacionales son mayores, cuando los resultados PISA son menos favorables.

Las diferencias de género en la evolución de los resultados de la lectura vienen siendo en los cuatro ejercicios de PISA favorables a las alumnas y en pro-

porción mayor que las que se producen en matemáticas o ciencias. Las alumnas obtuvieron en el promedio de la OCDE 39 puntos más que los alumnos en 2009, cifra superior a los 32 puntos de 2000 (Figura 36). En España las diferencias en lectura a favor de las chicas han pasado de 24 puntos en 2000 a 29 en 2009; la evolución en ambos casos y en el resto de los países es muy similar.

Figura 36. Evolución de las diferencias de puntuación en lectura a favor de las alumnas

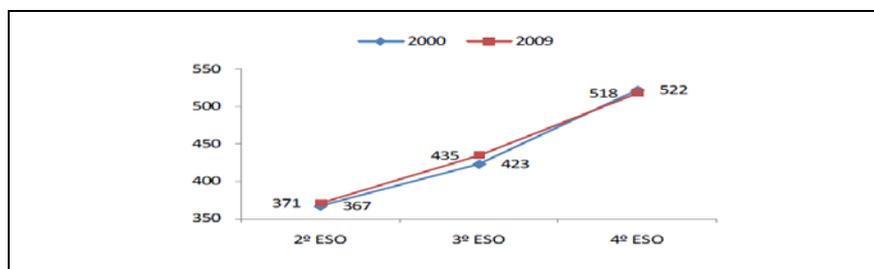


Fuente: OECD PISA

La evolución de los resultados en lectura según la repetición de curso muestra que los alumnos repetidores han obtenido resultados muy inferiores en comparación con los no repetidores en los sucesivos ejercicios de PISA. Las diferencias entre los alumnos de 2.º de ESO y los de 4.º de ESO han disminuido tan solo en 8 puntos, de los 155 que los separaban en 2000 a 147 en 2009, y la de los alumnos de 3.º de ESO lo han hecho en 16 puntos, de los 99 que los separaban en 2000 a 83 en 2009 (Figura 37). En ambos casos, estas mejoras no son significativas. La gravedad de la situación a lo largo del tiempo permanece.

Asimismo, debe resaltarse que mientras el promedio de España disminuyó 12 puntos entre 2000 y 2009, diferencia no significativa, como se ha comentado, en el caso de los alumnos de 4.º de ESO la disminución ha sido de solo 4 puntos, menor incluso que la del promedio de la OCDE, por lo que el resultado relativo ha mejorado.

Figura 37. Evolución de los resultados en lectura según la repetición de curso. Puntuaciones correspondientes a los alumnos de 2º, 3º y 4º ESO en 2000 y 2009



Fuente: OECD PISA

3.3. Algunas conclusiones de los informes PISA

PISA proporciona resultados globales y niveles de rendimiento en comprensión lectora como materia principal, analiza también la equidad mediante la relación entre los resultados y distintos factores asociados, como son los contextos sociales, económicos y culturales, así como circunstancias individuales de los alumnos y de la organización y el funcionamiento de los centros. Y, por último, ofrece un análisis de tendencias, que se derivan de la recogida cíclica de datos.

La diferencia de puntuación en lectura entre los países desarrollados es menor que la distancia que separa los extremos del nivel 3 de rendimiento: 480 a 552 puntos. Los promedios de la mayoría de los países de la OCDE y de la UE se encuentran en ese intervalo.

España obtiene en PISA 2009 una puntuación media de 481 puntos, 20 más que en 2006 y recupera, por tanto, la puntuación alcanzada en 2003, aunque no avanzamos respecto al 2000. El intervalo de confianza español confirma que no hay diferencias significativas entre la puntuación española y la de los países y comunidades cuyas puntuaciones promedio se encuentran entre 480 y 490 puntos, como es el caso de Portugal, Italia y Grecia.

Los porcentajes de alumnos en los niveles más bajos de rendimiento de la lectura (nivel menor que 1 y nivel 1) son en la OCDE y España del 20%. Tres de los países seleccionados como referencia en este informe tienen un 10% de alumnos, o menos, en esos niveles: Corea del Sur, Finlandia y Canadá. Madrid, Castilla y León y Cataluña tienen un 13% de alumnos en esos niveles, cifra similar a la de Japón. Entre el 14% y el 17% se encuentran Países Bajos, Navarra, País Vasco,

Aragón y la Rioja. En el 18% se sitúan Suecia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido y Alemania y, en la misma cifra, Cantabria, Asturias y Galicia.

La variación global que se produce en los resultados de los alumnos entre unas y otras comunidades no explica más del 3% de la varianza. Este dato de PISA ofrece una evidencia incuestionable sobre la homogeneidad del sistema educativo español. Además, en España la variación entre centros es del 20%, la segunda menor después de Finlandia. En el conjunto de la OCDE, la variación global que se produce en los resultados de los alumnos entre unos centros y otros (41,7%) es notablemente inferior a la que se produce dentro de los centros (64,5%). La parte de la varianza atribuible a las circunstancias económicas sociales y culturales de sus alumnos es en muchos casos superior al 50% de la variación total entre centros.

Las diferencias de los resultados cuando se considera la variable nivel de estudios de los padres llegan a alcanzar en España casi 100 puntos y en la OCDE, 120. Cuanto mayor es el número de libros que el alumno tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene. Las diferencias de puntuación media en este caso llegan a ser de 125 puntos en España y en la OCDE.

En los niveles socioeconómicos más modestos los alumnos españoles obtienen mejores resultados que los del promedio OCDE y que la mayoría de los países seleccionados; es decir, en los centros que escolarizan a estos alumnos el sistema educativo español ofrece mejores resultados relativos que en los equivalentes de la OCDE. Sin embargo, en los niveles socioeconómicos más favorecidos los resultados españoles son más modestos que los de la OCDE.

En el conjunto de la OCDE las alumnas obtienen una puntuación promedio en comprensión lectora superior a la de los alumnos en 39 puntos. En España, esta diferencia a favor de las alumnas es de 29 puntos.

Los alumnos españoles que no han repetido curso y se encuentran en 4.º de ESO, que es el curso que les corresponde por edad, obtienen 518 puntos en comprensión lectora, netamente por encima del promedio de la OCDE. Este resultado es muy similar al de los alumnos de los países que obtienen mejores resultados como Canadá, Japón, y supera a los de Países Bajos, Alemania o Reino Unido, con escaso número de repetidores. La diferencia entre los alumnos de 2.º de ESO y los de 4.º es de 147 puntos, pero también la diferencia con los de 3.º de ESO es de 83 puntos, superior a un nivel de rendimiento.

Los datos de PISA han permitido caracterizar la motivación y las estrategias lectoras que emplean los alumnos al trabajar con textos escritos. Además, se han podido comparar y contrastar las posibles diferencias por género y contexto socioeconómico y cultural, tanto en rendimiento, como en motivación para la lectura y en estrategias de aprendizaje (memorización, elaboración y control).

Los resultados muestran que tanto la motivación hacia la lectura como el empleo de determinadas estrategias de aprendizaje que dicen practicar los alumnos están firmemente asociados con el rendimiento alcanzado al contestar las pruebas de esta evaluación. No se puede establecer una relación causal entre los tres aspectos, grado de motivación, uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento en lectura, pero sí es posible indicar la fuerza acumulativa de estos factores asociados en los alumnos que se encuentran hacia el final de su educación obligatoria. En general, las chicas disfrutaban más con la lectura y leen más por placer que los chicos. Los alumnos de contextos socio-económicos más altos disfrutaban más de la lectura y saben usar un abanico mayor de estrategias de aprendizaje que los de contextos menos favorecidos.

Si se consideran los resultados globales de la competencia lectora, se constata que los promedios españoles han oscilado de 2000 a 2009 entre los 493 y los 481 puntos en los valores consignados en la *Figura 38*, mientras que los promedios OCDE oscilan en esas mismas fechas entre 500 y 493 puntos. Eso significa que los resultados españoles han descendido en unos valores inferiores a los promedios OCDE de 12 puntos en lectura en estos cuatro ejercicios.

Figura 38. Evolución de los resultados globales en competencia lectora

		2000	2003	2006	2009	Diferencia promedio OCDE/España
Lectura	Promedio OCDE	500	494	492	493	
	España	493	481	461	481	10

Fuente: OECD PISA

Finalmente, hay que insistir, a modo de resumen, en que la permanencia en el tiempo de los malos resultados que afecta a la competencia lectora tiene destacado protagonismo por parte de los alumnos españoles que repiten curso. La repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y

sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable.

4. Estudio PIRLS

La IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo)¹⁹, fue fundada en 1959 con el objetivo de realizar investigaciones de evaluación a gran escala que permitirían comparar las políticas y las acciones educativas de diferentes naciones. Entre tales estudios de evaluación hay varios especialmente reconocidos y valorados, ya que miden la adquisición de varias competencias que están en el principio de todos los aprendizajes escolares: TIMSS²⁰ (matemáticas y ciencias) y PIRLS²¹ (comprensión lectora).

El estudio PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*, en español "Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora"), es el tercer estudio de la IEA relativo al aprendizaje de la lectura. El primero de ellos se elaboró en 1991 (*Reading Literacy Study*), y sirvió de base al presente PIRLS. Diez años después, en 2001, y con diversas modificaciones en el diseño, se elaboró el segundo estudio al cual se denominó ya con el nombre de PIRLS. Adoptada una secuencia de elaboración cada cinco años, la investigación se ha aplicado en 2006 y lo volverá a ser de nuevo en 2011 (aunque a fecha de la redacción de esta tesis no se ha publicado). Su objeto es la evaluación comparada entre distintos naciones de la comprensión lectora en alumnado de cuarto curso de educación primaria. Para ello, además de las pruebas de evaluación propiamente dichas, el estudio recoge al tiempo mediante cuestionarios una variada información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y docencia, etc.) y familiar (estatus sociocultural y actitudes familiares hacia la lectura) del

¹⁹ La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* es una asociación independiente cuyos miembros son universidades, institutos o agencias ministeriales dedicadas a la investigación sobre evaluación educativa, que representan al sistema educativo de su país. El Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia es miembro de la IEA.

²⁰ El TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) es un estudio cíclico, iniciado en 1964 como una prueba de matemáticas, que ha conocido sucesivas fases. Con la incorporación de las ciencias en 1995, este estudio se realiza cada cuatro años (1995, 1999, 2003, 2007, etc.). Hasta ahora, España solo ha participado en el estudio de 1995, aunque el País Vasco ha participado en los estudios de 2003 y 2007.

²¹ PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, Avances en el Estudio Internacional de Competencia en Lectura").

alumno que permite interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la competencia lectora.

PIRLS está liderado por el *International Study Center* del *Boston College* (EE.UU.) y por la Secretaría de la IEA. En la dirección también participan otras instituciones que se ocupan de diversas actividades técnicas: *Statistics Canada* (Ottawa), el Centro de Proceso de Datos de la IEA en Hamburgo (Alemania), y el *Educational Testing Service* de Princeton (Nueva Jersey). El *Reading Development Group* (RDG) está formado por grandes expertos, reconocidos internacionalmente, en investigación y evaluación de la comprensión lectora. El grupo aconseja sobre el marco teórico y la realización de los instrumentos de evaluación. Los países participantes están muy implicados en todo el modelo a través de las reuniones periódicas de los coordinadores a nivel nacional (NCRs) y son los responsables de la evolución y aplicación del proyecto en sus países.

En 2006 se ha llevado a cabo en 40 países (y territorios con sistema educativo propio). Para contextualizar el análisis comparativo entre los resultados de las naciones, PIRLS 2006 proporciona también indicadores básicos de su demografía, economía y nivel de vida y los recursos que cada uno dedica a la educación. Más de la mitad de los países participantes realizaron el estudio en 2001, por lo que los datos de 2006 permiten también analizar la evolución que han experimentado. España participa en el estudio desde el año 2004. Aunque sin realizar formalmente la aplicación piloto, sí pudo realizarse un estudio piloto durante mayo de 2005 en 15 centros y 565 alumnos de distintas comunidades autónomas. El trabajo de campo del estudio final se realizó durante los meses de abril y mayo del 2006.

Esta prueba evalúa la comprensión lectora al finalizar el cuarto año de la Educación Primaria, es decir, el curso que en cada nación corresponde al cuarto curso de escolarización del ISCED 1²², primera etapa de escolarización obligatoria. En dicha clasificación, establecida por la UNESCO en el año 1999, el primer año del ISCED marca el comienzo del aprendizaje sistemático lectoescritor. PIRLS elige ese momento ya que se trata de un momento fundamental de transición en el aprendizaje de la lectura: "Por norma general, llegado este momento, (los alumnos) ya han aprendido a leer y ahora utilizan la lectura para aprender" (PIRLS, 2006: 7).

Por otro lado, aunque en la mayoría de los países participantes la educación primaria comienza a los 6 años, los hay que la inician a los 5 años (países an-

²² *International Standard Classification of Education* (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

glosajones), mientras otros lo hacen a los 7 años (países nórdicos y Europa oriental). Los primeros han aplicado la prueba en el 5.º curso, mientras los segundos la han aplicado en el 4.º curso, por lo que la edad media de sus alumnos es más elevada. Como puede verse en la *Figura 37*, la media de edad de los alumnos españoles es de 9,9 años, que se enmarca entre las más bajas, ya que PIRLS establece en 9,5 la edad mínima para poder participar en este estudio. Teniendo en cuenta la posible distorsión que las diferencias de edad pueden tener en la competencia lectora del alumnado, en el análisis comparativo de los resultados logrados por el alumnado español se analizan estas diferencias.

4.1. Aspectos de la comprensión lectora en PIRLS

Con la expresión *reading literacy*²³, PIRLS escoge una noción amplia de competencia lectora que se define como (Mullis, y otros, 2006: 3):

“La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute propio.”

Esta definición de comprensión lectora pone de relieve ciertos componentes de la misma, que han sido muy resaltados por la investigación pedagógica y a partir de la cual, PIRLS distingue tres grandes aspectos a tener en cuenta al evaluar la competencia lectora:

- a) Los procesos cognitivos o de comprensión que intervienen en la lectura.
- b) Los propósitos de la lectura (experiencia y obtención de información).
- c) Los hábitos y actitudes ante la lectura.

Los dos primeros, procesos y propósitos, se evalúan en PIRLS a través de la prueba, mientras que las actitudes y hábitos ante la lectura se evalúan a través de cuestionarios para alumnos, colegios y familias en los que se pregunta por los hábitos lectores y el contexto personal-familiar.

²³ *Competencia en lectura* (traducción propia).

Por otro lado entre los procesos de comprensión, PIRLS distingue cuatro tipos:

- a) *Localización y obtención de información explícita*, es decir, identificar información importante para la lectura, datos e ideas específicas, idea principal, etc.
- b) *Realización de inferencias directas*, es decir, obtener o deducir nueva información e ideas no expresamente indicadas, aunque sí implícitas.
- c) *Interpretación e integración de ideas e informaciones*: interpretar significados, particulares o globales, más allá del sentido concreto, captar significados implícitos, integrarlos, etc. recurriendo para eso a ideas, datos y experiencias que el lector aporta.
- d) *Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales*, es decir, analizar y evaluar tanto el contenido, a partir del conocimiento que el lector tiene, como la forma, la estructura y elementos del texto.

PIRLS considera que la comprensión lectora está limitada por la motivación que se tiene al leer. Básicamente pueden distinguirse dos principales propósitos: la lectura como experiencia literaria y la lectura para adquisición y uso de información.

Dado que ambos propósitos de lectura son igualmente importantes en esa edad, PIRLS utiliza en similar proporción materiales con textos de un tipo y de otro. Asimismo, considera que los dos propósitos requieren similares procesos de comprensión. La diferencia quizás más destacada entre uno y otro propósito de lectura es la tipología textual. Mientras que los textos literarios tienen una estructura narrativa o descriptiva, los textos informativos tienen mayor variedad (narrativos, expositivos, etc.). Con esta variedad textual, elegidos en el ámbito de la experiencia habitual en los alumnos de esta edad, PIRLS pretende evaluar la comprensión lectora.

4.2. Diseño y características de la prueba de comprensión lectora

La prueba se compone de un número de preguntas agrupadas en unidades o bloques a partir de un pasaje a modo de introducción (estímulo). La prueba de evaluación de PIRLS incorpora en su estructura los procesos de comprensión y los propósitos de lectura, que subyacen tanto en el diseño y elección de las preguntas como en la distribución de estas. Así, la mitad de la prueba se realiza

sobre textos literarios y la otra mitad en textos informativos. A cada texto le corresponden unas 12 preguntas que evalúan los procesos de comprensión (obtener información, hacer inferencias, interpretar, etc.), en proporción.

Por otro lado, a la hora de la realización de la prueba en sí, de acuerdo con el grupo de expertos de PIRLS, se sigue la técnica del muestreo matricial, método utilizado en la división de la prueba en distintos bloques de evaluación, de forma que cada alumno solo tiene que responder a una parte de la prueba global, es decir, un cuadernillo que tiene dos bloques, con una duración de 40 minutos por cada bloque. El conjunto total de 10 bloques de la prueba, cinco de textos literarios y cinco informativos, se distribuyen en 13 cuadernillos, cada uno con dos textos y sus preguntas, los cuales deben responderse en dos periodos separados de 40 minutos.

Los textos pasan un largo y riguroso proceso de selección por parte de los representantes de las naciones participantes y de especialistas internacionales. Son elegidos teniendo en cuenta los siguientes criterios: ser próximos a la experiencia lectora e intereses del alumnado; tener características lingüísticas y densidad apropiadas a su nivel; ser representativos de contextos culturales diversos; ser respetuosos con la equidad, etc. Finalmente, debido a los límites de tiempo en la prueba, suelen tener una extensión media de 760 palabras.

Con relación a las preguntas utilizadas, son de dos tipos: de elección múltiple y de respuesta construida o abierta en las que el alumnado debe redactar la respuesta. Las primeras ofrecen cuatro opciones, de las cuales solo una es correcta y se califican con 0 ó 1 punto; las preguntas de respuesta construida pueden valorarse con un máximo de 3 puntos en función de su complejidad, circunstancia de la que se informa al alumno.

4.3. Resultados de los alumnos españoles y su comparación internacional

La muestra española se realizó en 152 centros de primaria, con 193 grupos de clase y 4.360 alumnos en total. Así, se aseguró una muestra representativa del país, aunque por desgracia, sin que existiesen ampliaciones por parte de las comunidades autónomas, como se hace en otros estudios internacionalmente, para obtener datos diferenciados de su alumnado.

Quedaron excluidos de la prueba un 4% de los alumnos (alumnado con necesidades educativas especiales o insuficientes conocimientos de lengua), y otro 3,3% que estuvo ausente durante la realización. Los instrumentos/materiales del estudio (cuadernillos de pruebas, cuestionarios, etc.) fueron traducidos y aplicados, según las comunidades autónomas, en las lenguas oficiales.

La *Figura 39* presenta en orden descendente las puntuaciones medias de los países participantes en 2006. PIRLS utiliza una escala continua, en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones de los países participantes (*Media PIRLS*). Este índice de 500 puntos de ninguna manera es comparable con el 5 en una escala de calificaciones escolares de 0 a 10. Hay que tener en cuenta que solo una minoría de alumnos tiene puntuaciones inferiores a 300 y superiores a 700. La media PIRLS de 500 puntos es, por tanto, un índice de referencia para hacer comparaciones y valorar los rendimientos del alumnado de cada sistema educativo en relación con los de los restantes países.

Entre los 45 países y territorios analizados por el estudio PIRLS el rendimiento global medio en España se sitúa ligeramente por encima de la *Media PIRLS*, con una puntuación de 513 puntos. La figura incluye también otros datos a tener en cuenta: el error típico o estándar, que expresa la fiabilidad de esas medias (mayores fiabilidades cuanto más pequeñas), la significatividad estadística de las diferencias con España (no debidas al azar) y el promedio de edad del alumnado de cada país.

La *Figura 40* permite apreciar las diferencias entre los promedios de países participantes. Se pueden distinguir dos zonas o franjas cuya división coincide con los 500 puntos o puntuación media. La zona superior, en la que están la mayoría de los países, dibuja un perfil de un suave declive que es indicativo de unas diferencias "limitadas" entre los países que están en esa parte, que son los países con mayor desarrollo económico-cultural. En contraste, la otra franja, en la que se sitúa alrededor de la cuarta parte de países, indica una gran pendiente que muestra notables diferencias en el rendimiento lector. España está dentro de la primera franja, aunque en la parte más baja de ella y por detrás de la mayoría de países europeos.

Figura 39. Puntuaciones medias de los países participantes en PIRLS 2006

País	Media	E.T.	S.	Edad
Rusia	565	(3,4)	▲	10,8
Hong Kong-China	564	(2,4)	▲	10,0
Singapur	558	(2,9)	▲	10,4
Luxemburgo*	557	(1,1)	▲	11,4
Hungría	551	(3,0)	▲	10,7
Italia	551	(2,9)	▲	9,7
Suecia	549	(2,3)	▲	10,9
Alemania	548	(2,2)	▲	10,5
Bélgica (Flamenca)	547	(4,4)	▲	10,0
Bulgaria	547	(2,0)	▲	10,9
Países Bajos	547	(1,5)	▲	10,3
Dinamarca	546	(2,3)	▲	10,9
Letonia	541	(2,3)	▲	11,0
Estados Unidos	540	(3,5)	▲	10,1
Inglaterra*	539	(2,6)	▲	10,3
Austria	538	(2,2)	▲	10,3
Lituania	537	(1,6)	▲	10,7
China-Taipei	535	(2,0)	▲	10,1
Nueva Zelanda*	532	(2,0)	▲	10,0
Eslovaquia	531	(2,8)	▲	10,4
Escocia*	527	(2,8)	▲	9,9
Eslovenia	522	(2,1)	▲	9,9
Francia	522	(2,1)	▲	10,0
Polonia	519	(2,4)	▲	9,9
España	513	(2,5)	-	9,9
Israel	512	(3,3)	-	10,1
Islandia	511	(1,3)	-	9,8
Bélgica (Francófona)	500	(2,6)	▼	9,9
Moldavia	500	(3,0)	▼	10,9
Media PIRLS	500			
Noruega	498	(2,6)	▼	9,8
Rumanía	489	(5,0)	▼	10,9
Georgia	471	(3,1)	▼	10,1
Macedonia	442	(4,1)	▼	10,6
Trinidad y Tobago*	436	(4,9)	▼	10,1
Irán	421	(3,1)	▼	10,2
Indonesia	405	(4,1)	▼	10,4
Qatar	353	(1,1)	▼	9,8
Kuwait	330	(4,2)	▼	9,8
Marruecos	323	(5,9)	▼	10,8
Sudáfrica*	302	(5,6)	▼	11,9
Canadá, Alberta	560	(2,4)	▼	9,9
Canadá, Columbia británica	558	(2,6)	▼	9,8
Canadá, Ontario	555	(2,7)	▼	9,8
Canadá, Nueva Escocia	542	(2,2)	▼	10,0
Canadá, Quebec	533	(2,8)	▼	10,1

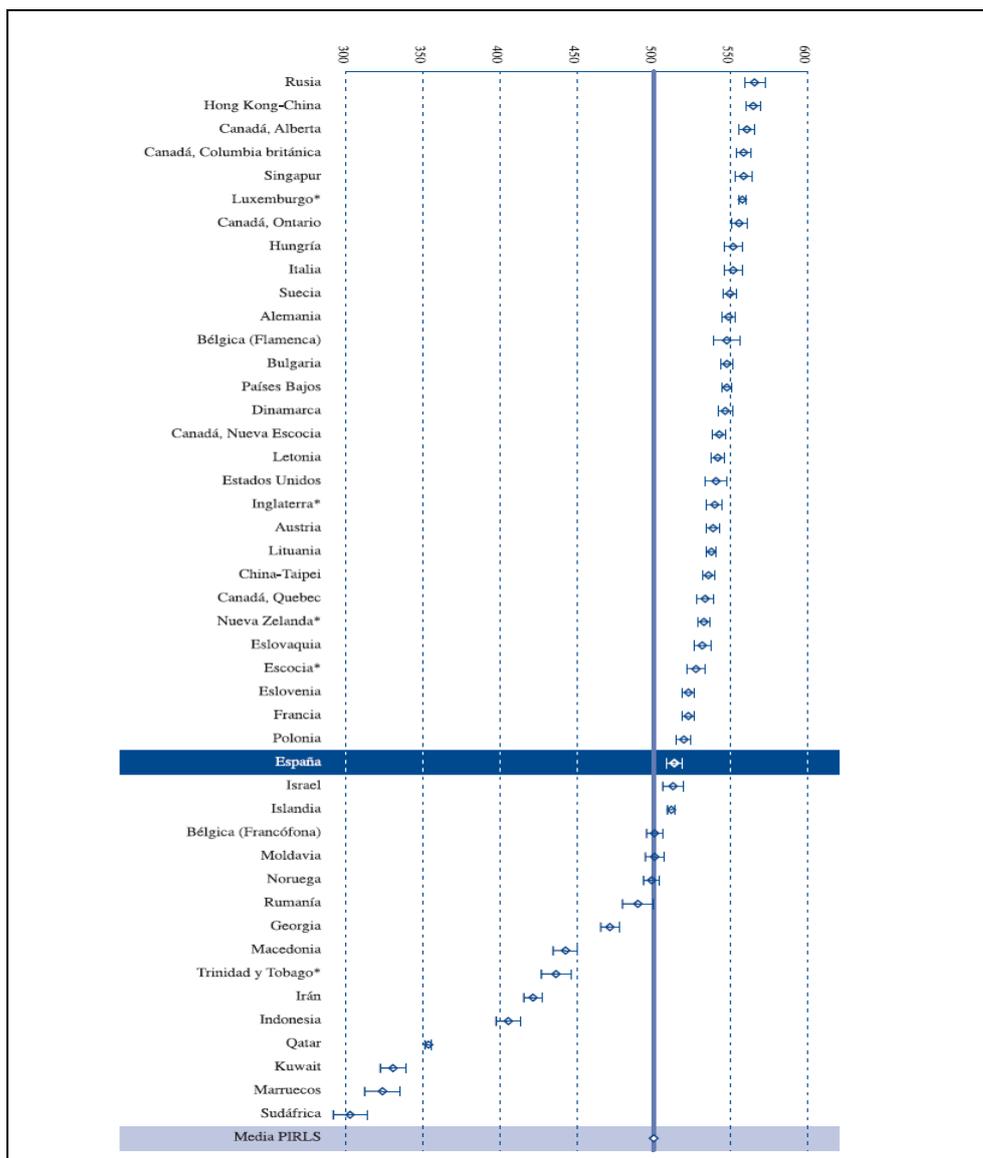
E.T. Error típico
S. Significatividad de la diferencia con España

más alta ▲
 más baja ▼

* Los alumnos tienen 5 años de escolarización

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Figura 40. Puntuaciones medias con sus intervalos de confianza



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

La mayoría de los países europeos desarrollados tienen una puntuación media más alta que España. Aunque destaca la diferencia de 39 puntos con Italia, por tratarse de un país próximo a España socialmente y económicamente. Con Inglaterra y los Estados Unidos existe una diferencia de 27 puntos. También hay diferencia, aunque de 9 puntos, con relación a Francia. Aunque la puntuación española sea superior a la *Media PIRLS*, el resultado global no es satisfactorio si nos comparamos con las puntuaciones de los países desarrollados. Estos resultados aconsejan al conjunto del sistema educativo un esfuerzo para mejorar la

comprensión lectora del alumnado y acercarse a las puntuaciones medias de los países del entorno del nuestro.

Por otro lado, como se explicó anteriormente el estudio agrupa los resultados de la comprensión lectora en cuatro niveles de logro, que están separados por unos puntos de referencia a nivel internacional fijados por PIRLS en 400, 475, 550 y 625. Los niveles de rendimiento son:

- a) Nivel bajo (alumnos que obtienen entre 400 y 475 puntos de media).
- b) Nivel intermedio (entre 475 y 550 puntos).
- c) Nivel alto (entre 550 y 625 puntos).
- d) Nivel avanzado (625 puntos o más).

A estos cuatro niveles hay que añadir un quinto nivel, *muy bajo*, correspondiente a las puntuaciones que no alcanzan los 400 puntos, por debajo de los cuales se entiende que no hay aprendizaje eficaz del proceso de lectura.

La *Figura 41* representa la distribución en niveles de los porcentajes de puntuaciones que se alcanzan en cada nación. La secuencia de barras aparece en orden distinto al de la *Figura 39* de puntuaciones medias. La razón es que en esta los lugares más altos lo ocupan los países con mayores rendimientos y con menor porcentaje de rendimientos los bajos o muy bajos (inferior a los 400 puntos).

España está por debajo de la *Media PIRLS* al tener mayor porcentaje de puntuaciones de nivel bajo (6+22 frente a los 6+18 de la *Media PIRLS*) y, por ello, tener un porcentaje global menor a la media (72 frente a 77, *Figura 15*) en niveles intermedios y superiores.

La *Figura 42* agrupa los 5 niveles en tres: inferior (bajo y muy bajo), medio (intermedio) y superior (alto y avanzado) y ordena a los países por su mayor porcentaje de rendimientos en el nivel superior de la escala. Este gráfico nos proporciona una visión más sintética dando prioridad a los niveles superiores. El orden de los países se distancia poco de la *Figura 39* de medias globales, estando la *Media PIRLS* en una posición más elevada.

Por lo que se refiere a nuestro país, la *Figura 43* permite analizar con detalle los niveles de rendimiento en comparación con los países del entorno como referencia. Atendiendo en primer lugar al nivel superior (niveles 3 y 4), es de destacar que España presenta un débil nivel superior: 31 puntos frente a los 41 de la *Media PIRLS* y a los aproximadamente 45 que presentan buena parte de los países europeos. Por otro lado, destacando los límites del rendimiento español en los nive-

les superiores, hay que señalar el pequeño porcentaje de alumnos de nivel avanzado (5 puntos, frente a los 14 de Italia y 11 de Alemania). Sin embargo, en el nivel medio España tiene un porcentaje bastante amplio (41 puntos, como Francia y los 34 de la *Media PIRLS*), similar o mayor que el de muchos países europeos, que oscilan entre los 30 y 45.

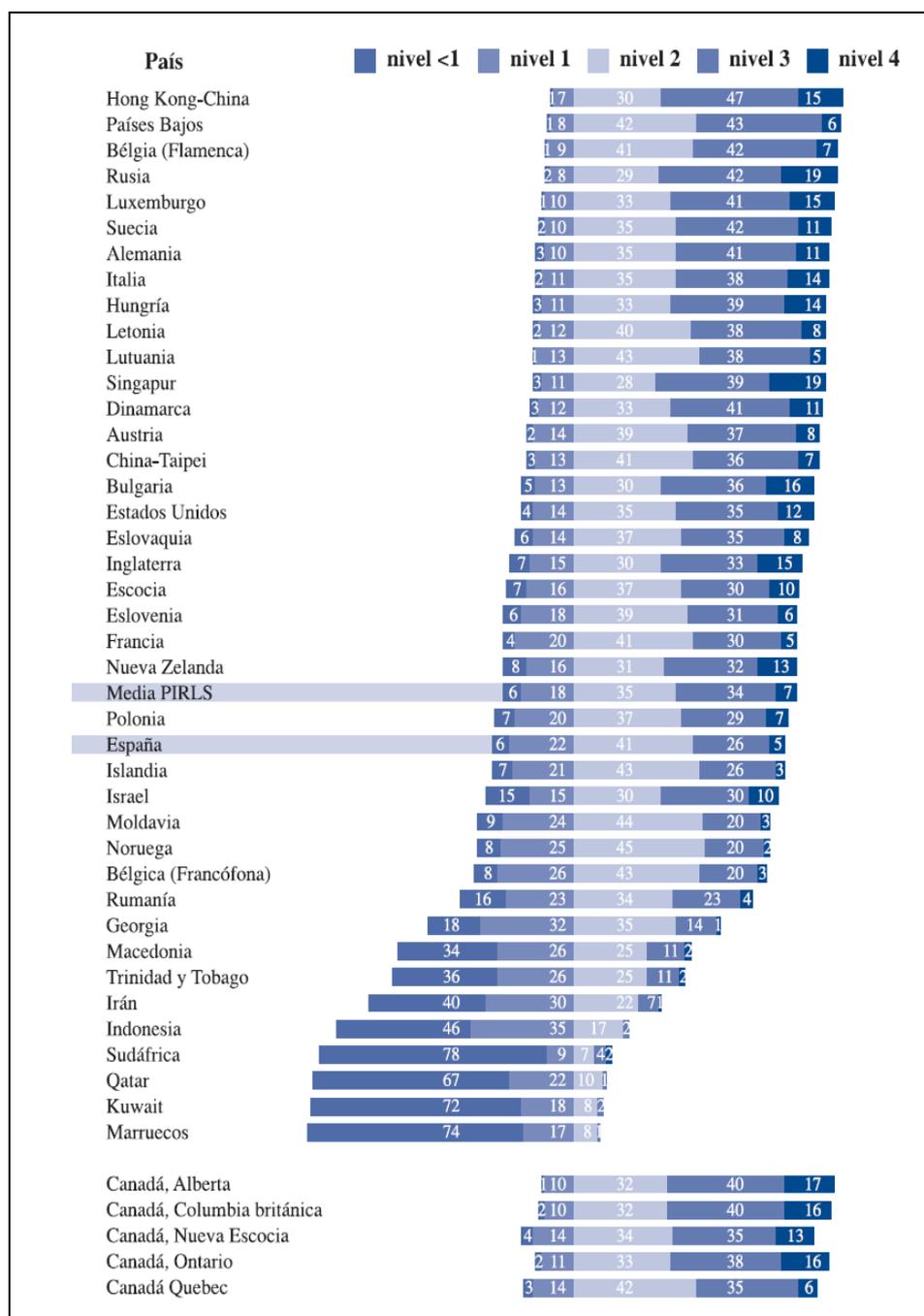
Finalmente, en los niveles inferiores (niveles 1 y <1) nuestro país presenta un porcentaje bastante amplio (28 puntos frente a los 24 de *Media PIRLS*), y claramente superior a las medias de algunos países europeos, como Alemania. Por otra parte, los datos de los niveles bajos equivalen a que el sistema educativo español deja atrás a un 6% de alumnos, que no alcanza el rendimiento mínimo en comprensión lectora (400 puntos), mientras que otro 22% no llega al nivel intermedio (475 puntos).

Los niveles de rendimiento en PIRLS 2006 del alumnado español de 4º curso de educación primaria vuelven a confirmar algunas de las debilidades del sistema educativo español, puestas ya de relieve por otros estudios internacionales como el ya anteriormente visto informe PISA, en relación con el alumnado de secundaria. En concreto, el sistema educativo español, parece caracterizarse, tanto en primaria como en secundaria, por lograr resultados notables en los niveles intermedios pero no satisfactorios en los niveles inferior y especialmente superior.

En definitiva, los datos parecen confirmar que existen unas pautas comunes y que se mantienen constantes en los resultados obtenidos por el alumnado español en las pruebas internacionales en las que viene participando desde hace más o menos una década. Dichas constantes en los resultados, parecerían atribuibles a cuestiones profundas o estructurales del sistema educativo español, que van más allá de los cambios que las distintas leyes de educación puedan haber ido introduciendo.

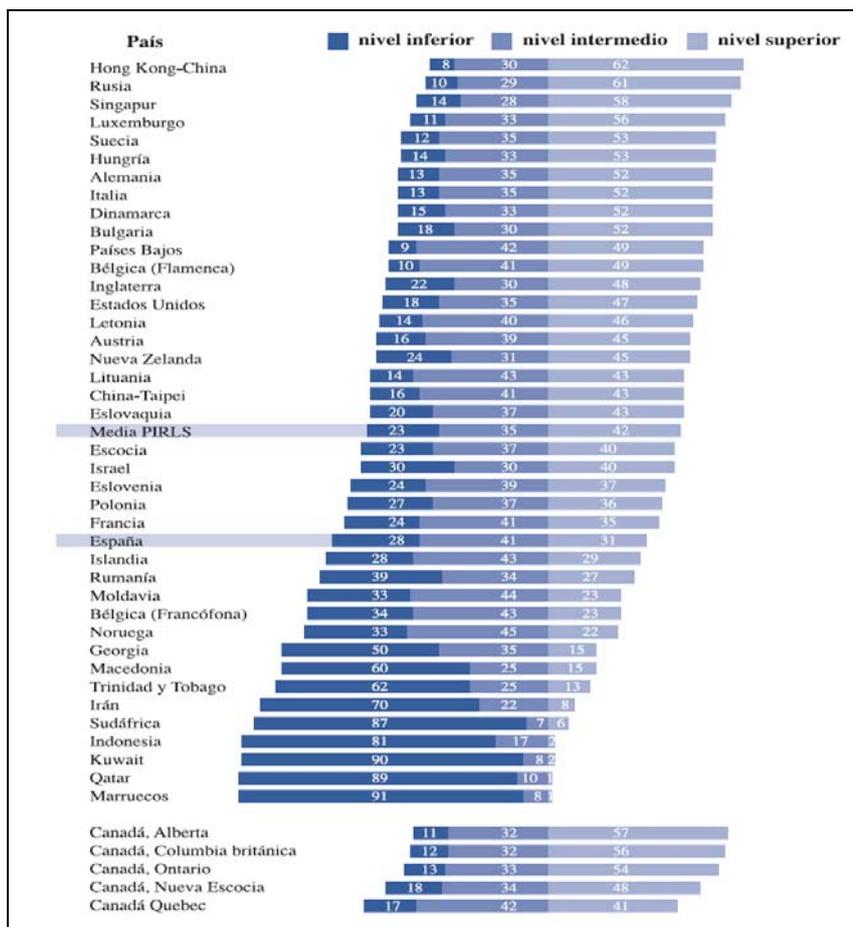
De cualquier manera, los resultados españoles en PIRLS 2006 (alto porcentaje de alumnos en el nivel inferior y bajo en el nivel superior de la escala) demandarían estudiar con atención, los procesos educativos que podrían explicar el que, por ejemplo, un país como Italia de grandes similitudes con nosotros (culturales, económicas, etc.) logre, a unas edades tempranas, resultados superiores a los nuestros.

Figura 41. Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión



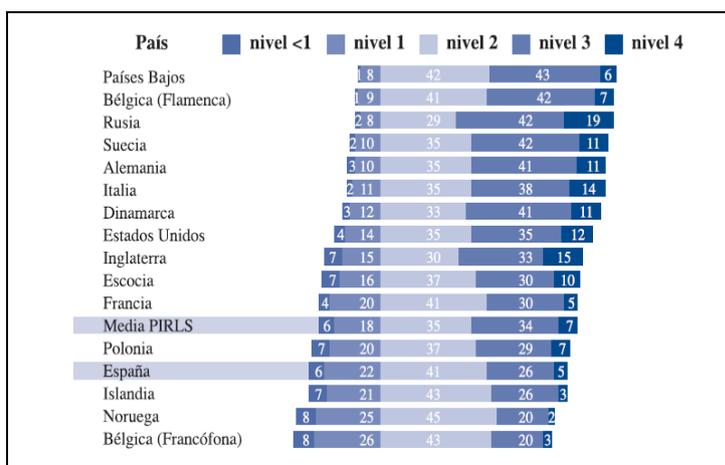
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Figura 42. Porcentajes de alumnos ordenados por nivel superior



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

Figura 43. Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión (selección de países)



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

CAPÍTULO 5

MARCO CURRICULAR.

LA LECTURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. La lectura en el sistema educativo español

La lectura, como una materia instrumental, ha sido un eje de nuestro sistema escolar desde los años 70 con la LGE (Ley General de Educación), la primera ley educativa verdaderamente moderna de nuestro país, donde ya se insistía en la comprensión, velocidad lectora y el hábito de lectura como medios para el aprendizaje desde una perspectiva en que la lectura debe ser protagonista en la enseñanza.

Posteriormente, ya en los años 90 con la LOGSE¹ se potencian la lectura y la escritura a través de la creación, recreación e interacción, para fomentar así el gusto por la lectura y escritura, considerando fundamental la lectura como instrumento de formación y para la aproximación al contexto. Se pretendía, en definitiva en la LOGSE que la lectura dejara de ser una actividad puramente escolar y fueses un medio comunicativo.

¹ Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ya en el presente siglo, y pese a su efímera existencia, la LOCE² enuncia entre sus objetivos para en la Educación Primaria: “El conocer y usar adecuadamente la lengua castellana (...) en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.” Y para la Educación Secundaria: “El comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito (...) textos y mensajes complejos, el alumno debe iniciarse en el conocimiento, la lectura.”

La por ahora última norma legislativa, la LOE³ (2005), pretende enfrentarse al alto fracaso escolar, para lo cual prevé *programas de refuerzo*, entre ellos, la lectura. La LOE presta mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las dos legislaciones anteriores; se hace mención de la lectura en varios artículos. En primer lugar, en el artículo 2 se incluyen *el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas* como dos de los factores fundamentales para la calidad de la enseñanza, en el mismo rango que los recursos económicos, la autonomía educativa o la evaluación.

Cuando más adelante se definen en la LOE las distintas etapas educativas, se hace especial mención a la lectura desde una doble perspectiva. Por un lado, se marca en los objetivos el tipo de aprendizaje que se intenta conseguir al acabar cada período escolar. Por otro, se especifica en el articulado los principios pedagógicos que deben regir la enseñanza en los siguientes niveles educativos y la función que la lectura debe tener en ellos. De este modo, se recoge en el punto 2 del artículo 2 que en la Educación Infantil: “(...) corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura (...).” Y en la Educación Primaria la LOE establece ya como meta: “(...) adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo (...),” señalándose así mismo que es en esa etapa educativa en la que hay que desarrollar los hábitos de lectura. Con el fin de contribuir a esa finalidad se incluye una medida que aparece por primera vez en todas las leyes de educación de los últimos 30 años. Así, en el artículo 19 se señala que en la Educación Primaria: “(...) a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.” Esa medida se concreta más tarde en el Real Decreto⁴ donde se establece las enseñanzas mínimas para esa etapa y se precisa que ese tiempo diario no podrá ser menor a treinta minutos.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley marca que es esta la etapa educativa en que el estudiante debe *iniciarse en el*

² Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación.

³ Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

⁴ Real Decreto 1513/2006 de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura, sin que naturalmente ello signifique que en etapas educativas anteriores no deban trabajarse textos. A diferencia de lo que se enunciaba para primaria sobre el tiempo diario de lectura, en la ESO se dice que (...) *se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias*. Finalmente, en el Bachillerato se destaca la función de la lectura como una herramienta de aprendizaje al señalar en su artículo 33, que dedica a los objetivos de esa etapa:

"(...) 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."

Desde un punto de vista de los principios pedagógicos de la LOE, se destaca en todas las etapas educativas que:

"(...) sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas, las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen la comprensión lectora y el interés y el hábito de la lectura."

La vieja idea de que todo docente debe ser profesor de lengua cobra de nuevo estímulo en esa formulación, que desgraciadamente no se traduce la mayoría de las veces en la práctica de las aulas.

Tampoco hay que olvidar que la LOE pone de manifiesto la importancia que le da a la lectura al regular de manera muy destacada la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, darán servicio al conjunto del municipio. Dada la importancia que, a nuestro juicio, tiene la regulación de ese ámbito en una ley orgánica, reproducimos textualmente el contenido del artículo 113:

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un

plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del período de implantación de la presente ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente ley.
4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.
5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

La LOE señala en su artículo 155 que “corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.” Queda pues esa responsabilidad, como en la mayoría de las decisiones educativas, en manos de las administraciones educativas, lo que aunque es positivo en general no deja de ser un riesgo debido a las políticas educativas y ello exigiría un mayor seguimiento para garantizar el cumplimiento.

El marco legislativo de la LOE con relación al papel de la lectura en los aprendizajes escolares se completa con lo indicado para las enseñanzas mínimas que con carácter prescriptivo se enuncia el gobierno para todos los centros educativos en los correspondientes reales decretos⁵. Lo nuevo con respecto a los currículos anteriores está fundamentalmente en el hecho de situar la lectura como uno de las bases del desarrollo de la competencia de la comunicación lingüística. El enfoque comunicativo que por lógica se deriva del modelo de competencias no es algo nuevo, pero se reconoce en esta normativa con mucha más claridad (Pérez y Zayas, 2007).

⁵ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293, de 8-12-2006.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *BOE* núm. 4, de 4-1-2007.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5, de 5-1-2007.

Desde esa perspectiva la lectura aparece como un camino privilegiado para construir las destrezas propias de la comunicación oral y escrita en diferentes contextos sociales: privado, público, académico, laboral, etc., y se nos presenta también como un factor esencial de la educación. Esta visión no desatiende obviamente el aprendizaje del código, aunque enfatiza principalmente los elementos más unidos al significado del texto, a los componentes más complicados de la comprensión lectora que nos permiten la interpretación: inferencias, relación de la información del texto y los conocimientos previos o los diferentes aspectos de la valoración crítica.

Lo que es más novedoso en el currículum de la LOE se refiere a la dimensión epistémica de la lectura. Entre las ocho competencias clave queda recogida la de *aprender a aprender*. Aunque es obvio, que ir construyendo a lo largo de la vida escolar una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten el planificar y supervisar el aprendizaje no depende únicamente de leer para aprender, pero está estrechamente relacionado con esa capacidad (Scardamalia y Bereiter, 1992; Martín y Moreno, 2007). En las enseñanzas mínimas de la LOE se pone más atención a esa dimensión de la lectura como herramienta de construcción del conocimiento de lo que se venía realizando en las leyes anteriores. Al implicar a todas las áreas en la responsabilidad de enseñar a los alumnos a aproximarse a los textos se fomenta una actitud de perspectiva lo que supone descubrir que al leer uno no accede a un conocimiento estático sino al punto de vista de un autor. El comprender, desde esta perspectiva, conlleva por tanto el reelaborar la información a la que se accede estableciendo relaciones con lo que ya se conoce y, muchas veces, con datos de otras fuentes. Por todo ello, el resultado del aprendizaje fruto de la lectura no tiene pues que ser una copia de lo que el texto enuncia sino un conocimiento que integre lo nuevo con lo ya conocido.

Cuando la actividad que realiza el alumno implica no solo la lectura, sino leer para escribir, esa función es mucho más fuerte. La meta que el tipo de texto aporta ayuda a leer con un objetivo concreto, de forma más activa y controlada. Escribir requiere además el volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar sobre el pensamiento para poder llegar a comunicar al lector claramente las intenciones del autor. Estas actividades enlazadas tienen así un gran potencial para el aprendizaje, especialmente cuando suponen la consulta de varias fuentes. Desafortunadamente, el tipo de actividades o tareas de lectura que se realizan en las aulas son principalmente reproductivas (leer para copiar, subrayar, apun-

tar). Resultan menos frecuentes actividades como la realización de trabajos de investigación, síntesis, ensayos de opinión, o reflexiones sobre el mismo aprendizaje, como se muestra en los resultados obtenidos por Solé y otros (2005). A pesar de que desde hace tiempo en algunos países se realiza el enfoque transversal de *alfabetización a través del currículum* que culmina en estudios superiores con la alfabetización académica (Carlino, 2005; Castelló, 2007), España está aún lejos de generalizar esta tipología de práctica en sus centros escolares.

En definitiva, las novedades propuestas en la LOE y en las enseñanzas mínimas pueden suponer un germen de práctica en el trabajo de las aulas y con ello en el aprendizaje de la lectura por el alumnado. No obstante, hay que recordar que los cambios necesarios van más allá de la innovación curricular. Como siempre, son la formación del profesorado, los materiales del currículo y las capacidades de los centros de planificar en equipo la práctica con coherencia, los factores fundamentales para el progreso final.

2. La Educación Secundaria Obligatoria y las competencias básicas

La actual Educación Secundaria, especialmente en su etapa obligatoria, tiene unas características particulares que la diferencian de la Educación Infantil, Primaria o Superior. Está dividida en dos etapas muy diferenciadas: la primera es obligatoria y va de los 12 a los 16 años (la ESO); la segunda, no obligatoria, integra el Bachillerato y la Formación Profesional. La etapa obligatoria se fundamenta en los principios de la educación comprensiva y se define como una enseñanza básica y común para todos los ciudadanos, que ofrece una formación polivalente y las mismas oportunidades a todos los alumnos. Esto despoja a la Secundaria de su anterior carácter academicista enfocado a la enseñanza superior y la hace tender a unos conocimientos más "útiles para la vida".

Si en las últimas décadas del siglo XX los sistemas educativos de los países más desarrollados cortaron la tradición excluyente de la educación, logrando la escolaridad plena en la Educación Primaria y declarando obligatoria la Educación Secundaria (LOGSE, 1990), en el siglo XXI el trabajo de los profesores de Secundaria es más complejo. El nuevo profesor no debe ser un simple transmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica métodos y rutinas derivadas del conocimiento, sino un intelectual reflexivo e investigador, agente activo del proceso educativo, capaz de indagar sobre la naturaleza del conocimiento, de integrarlo y de adaptarse a la capacidad de

los alumnos, que partiendo de los problemas reales de las aulas, utiliza las herramientas teóricas como instrumentos para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

En España, la configuración del estado autonómico ha propiciado que las comunidades autónomas tengan la totalidad de las competencias en educación y se puedan plasmar en el sistema educativo las peculiaridades de cada una. Por otro lado, nuestro país forma parte de la Unión Europea, y esto tiene implicaciones no solo de carácter laboral y social, sino también educativo, que aconsejan el acercamiento de los objetivos, los contenidos, las competencias y la estructura de la enseñanza en España al resto de los países del entorno europeo.

El sistema educativo tiene también que adaptarse a las nuevas demandas de cualificación profesional del siglo XXI, a los avances científicos y tecnológicos, a la era de la comunicación y la información y a los procesos productivos cada vez más complejos y dinámicos, ofreciendo una mayor calidad de la enseñanza.

El Consejo de Cooperación Cultural, responsable dentro del Consejo de Europa de la educación y la cultura, lanzó en 1991 un proyecto titulado, *Una educación secundaria para Europa*, cuyos fines eran dotar a los jóvenes de los conocimientos, competencias y actitudes que necesitarán para responder a los desafíos más importantes de la sociedad europea; prepararlos para la Educación Superior y para la movilidad, el trabajo y la vida cotidiana en una Europa democrática, plurilingüe y multicultural, y concienciarlos de su patrimonio cultural común y de sus responsabilidades compartidas como europeos. Este proyecto tenía como elementos básicos buscar la reflexión sobre las políticas y estrategias educativas y llegar a una dimensión europea del currículo escolar (Luisoni, 1999).

Como se recoge en la legislación vigente⁶, en concreto en la LOE⁷ (artículo 3), "el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles

⁶ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 242/2009, de 27 de febrero por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato.

Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

Orden EDU/2395/2009, de 9 de septiembre por la que se regula la promoción de un curso incompleto del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, a otro de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

de enseñanza". La secundaria tiene como sus principios generales (artículo 22), "el lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos".

Abarca la Educación Secundaria "cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad" (artículo 22), llegando así hasta la edad legal de incorporación al mundo del trabajo. Por su carácter comprensivo quiere que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos y desarrollen las mismas capacidades, teniendo, para ello, que adaptarse a las características propias y a las necesidades de los alumnos de forma individual (artículo 23). En esta etapa, como se recoge en sus principios pedagógicos (artículo 26), "se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita (...). A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias".

La ESO se divide en dos etapas de dos cursos cada una: el primer ciclo comprende los cursos 1.º y 2.º, y va de los 12 a los 14 años; el segundo ciclo comprende los cursos 3.º y 4.º, de los 14 a los 16 años, como queda recogido en los artículos 24 y 25. Las enseñanzas se imparten por áreas de conocimiento obligatorias para todos los alumnos, junto a materias optativas que tienen su mayor peso en el último curso de secundaria. Al finalizar la etapa el alumno puede encontrarse en dos situaciones, haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, si ha alcanzado todos los objetivos previstos (artículo 28), o no estar en posesión del título, sino de la acreditación de los años cursados (artículo 31), en cuyo caso se dificultan sus posibilidades de continuar formándose y un posterior desarrollo laboral.

La Educación Secundaria sigue unas características generales en la mayoría de países de la Unión Europea, con diversas vías, parte del currículo común y ramas especializadas. Casi todos estos países ofrecen una educación secundaria inferior o básica en la que los alumnos siguen un currículo común de formación general, mientras que en la Secundaria superior todos los países ofrecen diferentes ramas. Se distinguen, a grandes rasgos, en la Unión Europea, tres modelos de organización de la educación obligatoria a tiempo completo: estructura única, estructuras separadas o Educación Secundaria obligatoria integrada. En

⁷ Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo.

los países con estructura única (Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia) el fin de esta coincide con el fin de la enseñanza obligatoria. En Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos y Austria, con estructuras separadas, los alumnos se orientan hacia las distintas ramas o centros antes de terminar la enseñanza obligatoria. Por último, hay un grupo de países en los que los alumnos reciben la misma formación general en los primeros años de la Educación Secundaria, de estos, para algunos la etapa común coincide con el final de la secundaria inferior y de la etapa obligatoria, para otros (Bélgica, Francia y el Reino Unido, excepto Escocia) el fin de la escolaridad obligatoria se corresponde con la Educación Secundaria Superior.

Como acabamos de ver la adquisición y desarrollo de las competencias básicas es un principio pedagógico de la Educación Secundaria, lo cual se plasma en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a esta etapa educativa, y cuyo Anexo I se dedicó exclusivamente a las competencias básicas. La incorporación de competencias básicas en el currículo permite poner el acento en los aprendizajes que son considerados imprescindibles desde un punto de vista integrador y orientado a la puesta en práctica de los saberes adquiridos. De ahí derivaría su carácter básico. Por todo ello, serían aquellas competencias que debería desarrollar un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para que pueda lograr su realización personal, ejerza la ciudadanía activa, se incorpore a la vida adulta satisfactoriamente y sea capaz de desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de su vida.

El que se incluyeran las competencias básicas en el currículo como recoge el Real Decreto tuvo varias finalidades. En primer lugar, "integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales". En segundo lugar, "permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos". Y, por último, "orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje".

Con las áreas y materias del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos y, también que adquieran las competencias básicas. A pesar de ello, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias o áreas y el desa-

rollo de algunas competencias. Así, cada área contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada competencia básica se logrará como consecuencia del trabajo en diversas áreas o materias.

Para que el trabajo en las áreas y materias presentes en el currículo pueda contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe ser complementado, según el Real Decreto con:

“(...) medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, como la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas”.

Estas competencias básicas según la propuesta realizada por la Unión Europea, son ocho:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática.
- c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d) Tratamiento de la información y competencia digital.
- e) Competencia social y ciudadana.
- f) Competencia cultural y artística.
- g) Competencia para aprender a aprender.
- h) Autonomía e iniciativa personal.

El currículo de la educación secundaria se estructura en diferentes materias, y es en estas en donde podemos buscar los referentes que permiten el desa-

rollo y adquisición de las competencias en esa etapa educativa. Así pues, cada materia incluye referencias explícitas sobre su contribución a las competencias básicas. Por otro parte, tanto los objetivos como la selección de los contenidos buscan lograr el desarrollo de todas ellas. Y los criterios de evaluación, deben servir como referente para valorar el progresivo grado de adquisición de las competencias.

En lo que respecta a la *Competencia en comunicación lingüística*, que es la que más nos interesa en nuestra investigación, el Real Decreto recoge esta competencia así:

“Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”.

Las habilidades para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (diálogo, lectura, escritura, etc.) están vinculadas a algunos rasgos básicos de esta competencia como las habilidades para representar mentalmente, interpretar, comprender la realidad y organizar el conocimiento.

El dominio de esta competencia conlleva el tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos de la cultura y de la versatilidad del lenguaje según el contexto y la intención comunicativa. Implica, además, la capacidad empática de ponerse en la posición de otros, de expresar adecuadamente las ideas propias y las emociones, y de aceptar y realizar críticas. Con diferente nivel de dominio y formalización –especialmente en la lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de idiomas extranjeros, el poder comunicarse en algunos de ellos y, con ello, el enriquecimiento de las relaciones sociales y el poder desenvolverse en contextos distintos al propio de la persona. Asimismo, la adquisición de esta competencia favorece el acceso a más y variadas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. En definitiva, “el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación secundaria debe comportar el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso de modo funcional de, al menos, una lengua extranjera” (Real Decreto 1631/2006).

3. El alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria

El alumnado de Secundaria tiene como característica común que se encuentra en la etapa de la vida denominada adolescencia. En esta etapa podemos distinguir varias fases que van desde la pubertad o adolescencia inicial, que comienza alrededor de los 12 años, momento en que el niño accede a la Secundaria Obligatoria; la adolescencia media, a partir de los 14–15 años aproximadamente; y la juventud, también denominada adolescencia superior, que lleva a la edad adulta a partir de los 21 años.

Es la adolescencia un momento de la vida en el que se deja de ser un niño pero todavía no se es un adulto, es una etapa de madurez biológica pero no social, por tanto, podemos afirmar, según Martí y Onrubia (1997), que es un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en algunos grupos humanos como el nuestro y que supone la transición progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto; un proceso que se relaciona íntimamente, pero que a la vez debe distinguirse claramente, de lo que denominamos pubertad, es decir, del proceso de los cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y en la capacidad biológica de reproducción. Se rompe de esta manera el equilibrio que existe en el individuo durante la niñez para avanzar en la búsqueda y conquista de una nueva personalidad con la que el individuo se identificará y que le hará ser una persona distinta del resto, única. Los adolescentes son muy conscientes de los cambios que van experimentando y tienen que adaptarse psicológicamente a ellos, tanto a los que tienen lugar en sí mismos, como a las variaciones de desarrollo que se producen en el grupo de adolescentes del que forman parte (Hargreaves y otros, 1998).

Hay quienes afirman que la adolescencia es una creación moderna coincidente con el impulso que produjo la Revolución Industrial y la tecnificación de los procesos productivos. Esto llevó a agrupar las escuelas por niveles, acordes con la edad y los conocimientos de los estudiantes con el objetivo de formar jóvenes trabajadores más preparados, según las exigencias de las nuevas tecnologías; autores como Hallengtead (2000) señalan que si la sociedad actual ha creado la adolescencia tiene la obligación de preocuparse por ella, de transmitirle responsabilidad y esperanza, de darle una nueva ética, en la que impere el concepto del derecho a nacer deseado y protegido. Solo así se podrá mantener el concepto de familia que garantiza que el recién nacido cuenta con la protección que nuestra especie necesita para llegar a ser adulto y convertirse en legítima base de la organización social.

Los pueblos primitivos tenían solo niños o adultos, cuando el niño llegaba a cierta edad bastaba con someterle a determinadas pruebas para considerarle adulto si estas eran superadas satisfactoriamente; tenían un concepto simple del desarrollo y del crecimiento humano. A medida que el mundo occidental se fue industrializando, se retrasó durante mucho más tiempo la llegada a la edad adulta, que habitualmente se establecía bastante después de que los hombres y las mujeres jóvenes hubieran llegado a la madurez física (Hargreaves y otros, 1998).

Según Martí y Onrubia (1997), las capacidades psicológicas e intelectuales que se desarrollan en los individuos durante la adolescencia no son las que lo van a determinar ni dar sus características de adulto, sino que esos cambios se van a poner en juego a través de interacciones y de relaciones del adolescente con su entorno. El grado y la forma en que se actualicen efectivamente las potencialidades comportamentales que se abren en la adolescencia va a venir, por tanto, en último término, mediado por la interacción social, por la relación con otras personas; esta interacción debe contemplarse a un doble nivel: el de las relaciones interpersonales, directas del adolescente tanto con los adultos como con sus compañeros de edad, y el de los distintos contextos en que los adolescentes puedan participar. Es dentro, como sugieren estos autores, de estos contextos sociales donde situamos la escuela y las relaciones de los adolescentes con el ámbito educativo; un contexto educativo rico en estímulos y coherente, que ayuda y estimula el desarrollo del alumno y su integración en el entorno social. Por el contrario, contextos escolares desfavorables dificultan la evolución y normal desarrollo del adolescente. Son, por tanto, las prácticas educativas una parte fundamental de la mediación social necesaria para orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros de pleno derecho de la sociedad.

Desde un punto de vista cognitivo, se producen grandes cambios intelectuales en esta etapa. La teoría genética de Piaget⁸ determinó que en la adolescencia, en concreto, a partir de los 12 años, se adquiere y consolida el pensamiento de carácter abstracto, o sea, aquel que trabaja con las operaciones lógico-formales y que nos permite la resolución de los problemas complejos. Este tipo de pensamiento consiste en la capacidad de razonar, formular hipótesis, comprobarlas, argumentar, reflexionar, analizar y explorar las variables que intervienen en los fenómenos.

⁸ En Woolfolk, F. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Investigaciones posteriores de Piaget pusieron de manifiesto que la capacidad que tienen los adolescentes para utilizar el pensamiento abstracto y resolver los problemas no solo se relaciona con la edad sino también con los conocimientos previos que se tienen sobre la materia y la estimulación social. Así, el desarrollo cognitivo que trae la adolescencia es uno de los aspectos más complicados de observar externamente, las variaciones intelectuales, en esas edades, se dan continuamente y esos cambios posibilitan el avance del pensamiento y facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones humanas y en la participación de la sociedad. Además, los dos primeros cursos escolares de la Secundaria Obligatoria (12-14 años) coinciden con el comienzo de la adolescencia, y por ello, con la consolidación de las operaciones lógico-concretas y la apertura a un nuevo tipo de razonamiento proposicional.

Las tres características más destacadas del periodo formal abstracto son:

1. La realidad se concibe como un subconjunto de lo posible. Lo real se subordina a lo posible. Gracias a esa característica del pensamiento formal, el adolescente, no solo será capaz de relacionar cada causa aislada con su efecto, sino que también poder considerar todas las combinaciones posibles entre las causas que determinan dicho efecto. Esta habilidad cognitiva es considerada por Piaget la que mejor define las operaciones formales.
2. El carácter hipotético-deductivo. El adolescente es capaz de poder aplicar un razonamiento deductivo indicando las consecuencias de unas determinadas acciones sobre la realidad. El uso del pensamiento hipotético-deductivo se considera el núcleo del pensamiento científico, pues no solo puede formular hipótesis que explican los hechos, sino que también es capaz de comprobar el valor de cada hipótesis que traza.
3. El carácter proposicional. Para poder pensar o razonar sobre posibles hechos, el trabajo intelectual no se enfoca solo con los objetos reales, sino también con representaciones de ellos mismos. El vehículo para estas representaciones sería el lenguaje. Así, la utilización de un razonamiento sobre lo posible exigirá que el razonamiento sea básicamente verbal. Es en esta etapa donde se va a hablar sobre las cosas además de poder actuar sobre ellas; por todo ello, el lenguaje pasa a ocupar un papel más importante pues lo posible solo puede realizarse en términos verbales. Por lo que el lenguaje es el vehículo óptimo para estas representaciones, a la vez que desempeña una función de importancia progresiva en el pensamiento

formal. En la teoría parcial de Vygotsky (escuela de Moscú⁹) destaca la importancia del lenguaje y la interacción social que se da en el desarrollo cognitivo del adolescente. Para él, es muy importante promover la discusión (hablar) entre alumnos y profesores. Con Vygotsky (1989) el lenguaje cumple muy importantes funciones en la etapa de la Educación Secundaria, entre otras, instrumental, reguladora de la conducta y comunicativa. Podemos resumir, asimismo, que la forma más característica del pensamiento del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en que ante un nuevo problema: formula hipótesis para explicarlo, observa los hechos, experimenta, comprueba las hipótesis y elabora explicaciones y teorías.

Investigaciones elaboradas sobre el desarrollo cognitivo de la adolescencia (Carretero y Pozo, 1986; Palacios y otros, 1990; García Madruga y otros, 1995; etc.) han puesto de manifiesto la influencia de los conocimientos previos de los adolescentes en la resolución de problemas, así como también en su estimulación social y educativa. Dentro de esa estimulación, para los adolescentes hoy en día los medios de comunicación tienen por sí solos una fuerte incidencia social. Esto es indiscutible en la sociedad actual, siendo estos, junto a la familia y el grupo de iguales un agente básico de la socialización del adolescente; además, los medios constituyen una fuente importante de información y de aprendizaje, lo que va en detrimento de la lectura tradicional en el formato libro como vimos anteriormente¹⁰. Los contenidos mediáticos desempeñan una función social fundamental, siendo buena parte del alimento "espiritual" de las nuevas generaciones. De ellos se habla con los amigos, se suscitan discusiones y se consolidan lazos y vínculos sociales, es una especie de sociabilidad en espiral que propaga lo que emana de los medios de comunicación (Pindado, 2005). En el caso de los adolescentes, al encontrarse en una etapa vital de su desarrollo, la información y los valores que incorporan procedentes de ellos debe ser lógicamente inmensa (Garitaonandia y otros 2001).

Los medios masivos de comunicación tienen el papel de mediadores entre los padres y los pares (Pindado, 2005), y de ellos es la televisión la que tiene hoy día una incidencia mayor sobre la población, sobre todo durante la adolescencia, de tal forma que Lull (1980) distingue entre los dos usos de la televisión: el estructural y el relacional. Los aspectos estructurales son los que afectan de forma

⁹ Corriente marxista en psicología establecida en el Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú, donde trabajaron Vigotsky, Kornílov, Luria y Leóntiev

¹⁰ Véase epígrafe 5, Capítulo 1.

individual al sujeto, llegando incluso a dirigir sus actividades y controlar sus horarios; los aspectos relacionales son los encargados de facilitar la comunicación, establecer relaciones sociales con la familia o los iguales y ofrecer aprendizajes sobre comportamientos, normas sociales y valores.

En cualquier caso la lengua escrita requiere de un contexto instruccional específico y especializado para que los sujetos aprendan el leer y el escribir. Al hablar de leer nos referimos a la lectura y por ello a comprensión lectora. En este sentido, Ausubel¹¹ también nos habla de la vital importancia de los conocimientos previos en toda situación en la que se dé el aprendizaje, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de que los contenidos de lectura tengan no sólo significatividad lógica sino también significatividad psicológica. Así, y para facilitar la comprensión en las adolescencia y los problemas que en ella se dan durante la adolescencia los profesores deben apelar a que aprender es comprender, entendiendo comprender no como la simple incorporación de datos, sino como el redescubrimiento través de la propia actividad de los sujetos.

Otra característica más general del alumno de esta etapa educativa es que este no razona solo sobre "lo posible". La utilización de un razonamiento sobre lo posible requiere que el razonamiento sea fundamentalmente verbal. Según Vigotsky, el lenguaje en esta etapa pasa a ocupar un lugar más destacado pues lo posible solo se puede formular en términos verbales. Además el uso del pensamiento hipotético-deductivo requiere poner a punto los instrumentos deductivos que proporcionan las operaciones lógicas proposicionales, la utilización de la disyunción, la conjunción, la condicional, etc.

Tanto el proceso de aprendizaje como las características del alumnado son aspectos tenidos en cuenta en la configuración del currículo, ya que las características psicológicas se relacionan con los procesos de aprendizaje de los alumnos. La LOE establece como objetivos "el desarrollo de las capacidades físico-motrices, cognitivo-lingüísticas y afectivo-sociales que contribuirán al desarrollo de las competencia básicas".

Teniendo en cuenta el desarrollo psicológico de los adolescentes en esta etapa y sus problemáticas de comprensión, los profesores de Educación Secundaria deben considerar una serie de criterios básicos al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

¹¹ En Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

1. La significatividad psicológica. Enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal manera que el alumnado pueda establecer relaciones entre lo que se le enseña y lo que sabía.
2. Presentar los contenidos en espiral, de manera que podamos referirnos a un mismo tipo de contenidos con diferente grado de profundidad según la maduración psicológica del alumnado.
3. Avanzar desde lo concreto a lo abstracto y desde lo simple a lo complejo.
4. Conectar el aprendizaje con la experiencia, intereses y problemática del alumnado.
5. Desarrollar aprendizajes funcionales, seleccionando los contenidos de forma que sean útiles para el alumnado.
6. Cuidar los diferentes ritmos de aprendizaje.
7. Diversificar los métodos de enseñanza. Utilizar distintos materiales y recursos.
8. Contribuir al desarrollo de las diferentes competencias básicas.
9. Aplicar una metodología de trabajo activa, interactiva, participativa, grupal, etc.

En definitiva, la Educación Secundaria Obligatoria tiene como objetivo básico la formación integral de los alumnos y, según lo expuesto anteriormente, la escuela tiene que potenciar al máximo su acción educadora para facilitar al adolescente el tránsito de la niñez a la vida adulta, es decir, su formación como persona autónoma moral e intelectualmente. Desde esta perspectiva el papel de la escuela ha cambiado en los últimos años, y por ello han cambiado el papel y el perfil del profesor de Secundaria. El profesor pasa a ser un educador, un formador de adolescentes y jóvenes más allá y además, de ser un profesor de un área de contenidos concreta.

4. La formación del profesorado de ESO y el tratamiento de la comprensión lectora

Según Esteve (2002), hay una tendencia, cada vez mayor, a recuperar la figura central del profesor con base en la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la altura personal, pedagógica y científica de nuestros profesores. Nuestros docentes siguen formándose como académicos

micos, como investigadores especialistas, y sin recibir más formación específica que el Máster de Profesorado de Secundaria (antiguo CAP), se les pide que asuman nuevas responsabilidades y hagan frente a las realidades profesionales de la Educación Secundaria.

Antes, para impartir clase como profesor de Secundaria en la ESO y el Bachillerato, no así para las ramas técnicas de la Formación Profesional, era necesario realizar el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Este curso tenía la base normativa en la (LGE) Ley General de Educación de 1970, donde se estableció que esta formación se desarrollara en dos ciclos (uno teórico y otro práctico). La publicación de la LGE supuso un cambio radical del sistema educativo existente en España hasta aquel momento, ya que tendría posteriores repercusiones. Así, esta exigencia en la LGE, dio lugar a la aparición del CAP, el cual constaba de dos ciclos que se realizaban simultáneamente, el primero de carácter teórico y el segundo de carácter práctico. La formación teórica se encaminaba a estudiar los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para llevar a cabo la labor docente. Ese primer ciclo tenía una duración mínima de 150 horas, donde debía haber un equilibrio entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. El segundo ciclo se configuró con carácter práctico y consistía en la realización de prácticas en los centros docentes; su duración era de 150 horas como mínimo. La superación de los dos ciclos daba derecho a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Ya más tarde, tras asumir las Comunidades Autónomas las competencias en educación durante los años ochenta, se configuró, con carácter provisional, un curso para la formación de este profesorado bajo la responsabilidad de la administración autonómica, pero respondiendo al modelo fijado en la Ley General de Educación (LGE). El CAP que se reguló fijaba en 180 las horas a realizar por quienes quisieran obtener el título. La carga lectiva de la fase teórica o académica tenía una duración de 90 horas y la fase de prácticas docentes otras 90. Las materias de la fase académica se distribuían en módulos. El módulo uno incluía contenidos relativos a la Teoría de la Educación, el módulo dos desarrollaba los contenidos relativos a la Psicología de la Educación, el módulo tres estaba dedicado al estudio de la Didáctica General y el cuatro a las Didácticas Específicas. Las prácticas docentes se realizaban adscribiendo a cada alumno a un Instituto de Bachillerato, donde tendría un tutor que supervisaría la formación del alumno. La fase de prácticas se componía de tres bloques: prácticas de inmersión, prácticas de simulación y prácticas de intervención.

La LOGSE (1990) exige los requisitos de formación inicial para todo el profesorado que ejerza en Educación Secundaria. De tal manera, que para ser profesor de Secundaria había que estar en posesión del Título Profesional de Especialización Didáctica tras realizar un Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que fue regulado por el RD1692/1995. A pesar que, durante la vigencia de la LOGSE, esta exigencia de formación nunca se llegó a desarrollar.

Posteriormente, con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), se reguló la formación inicial del profesorado, recogiendo, igual que su antecesora, la necesidad de estar en posesión de un título para ejercer la docencia en la etapa de la Educación Secundaria y las Enseñanzas de Régimen Especial, pero con diferencias: si el curso desarrollado con la LOGSE era de formación consecutiva, es decir, que se realizaba a continuación de la formación científica, la LOCE estableció dos períodos, uno llamado "período académico" y un segundo de prácticas docentes, de manera que para obtener el título fuera necesario superar los dos períodos. El período académico se podía realizar simultaneando la formación científica con la pedagógica; de esta manera, cuando se obtuviera la titulación académica se estaba en posesión del período académico. El período de prácticas docentes, necesario para la obtención del título que habilitaba para ejercer la docencia en la Educación Secundaria, se podía realizar en su etapa de incorporación laboral. Esto implicaba que los futuros candidatos a profesores de secundaria solo tendrían que cursar la fase teórica del curso, quedando la práctica para la incorporación profesional en un centro docente.

Este Título de Especialización Didáctica (TED) fue regulado por el RD 118/2004, aunque no llegó a entrar en vigor al ser paralizado por la nueva ley de educación. En la LOE (2006), se estableció, igual que en las precedentes, que para impartir docencia en ESO, en Bachillerato, en Formación Profesional, en las Enseñanzas de Régimen Especial y en las Enseñanzas Deportivas, era necesario tener una titulación académica y una formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado, introduciendo de esta forma las titulaciones que se establecerían en las universidades cuando se produjera la convergencia en el Espacio Europeo de Educación. De ese modo el futuro de la formación de los docentes de Secundaria pasaba de un curso de 180 horas a la realización de un Máster de postgrado.

Después de estos diferentes intentos legislativos de sustituir el CAP desde la década de los 90, este siguió impartándose hasta el curso 2009/2010. La forma-

ción inicial del profesorado de Secundaria sigue siendo, por tanto, una asignatura pendiente de la administración educativa. Los profesores de Secundaria llegan al aula tras haber realizado en su curso de formación 60 horas de prácticas. Esta situación ha provocado que los docentes, por profesionalidad, se hayan dado cuenta de que la única forma de adaptarse a unas aulas en las que ha ido creciendo la diversidad sea a través de la formación permanente que, en muchos casos, además de servir para mejorar y analizar la práctica del aula, ha suplido las carencias de la formación inicial. También ha puesto de manifiesto el desinterés de la Administración por la educación en general y por el profesorado en particular, hecho este que ha venido a agravar la situación de desprestigio social de este colectivo.

En España la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria responde al modelo simultáneo, es decir, en el mismo ámbito institucional se le forma en todos los aspectos del profesorado de Secundaria responde, sin embargo, a un modelo consecutivo, primero se produce la formación disciplinar y después la profesional, ambas en la Universidad. La formación disciplinar no está en función de las necesidades curriculares de la Secundaria, y de manera especial de la ESO, esto no significa, como afirma Montero (2006: 75):

“El que la preparación académica recibida no constituya un bagaje apropiado del que los futuros profesores pudieran extraer un excelente partido para la enseñanza, pero el currículo de la formación disciplinar debería tener en cuenta los objetivos y contenidos de la Educación Secundaria”.

Esta situación de enseñanza consecutiva refuerza la idea, muy extendida, de que para enseñar una disciplina basta con dominarla, con lo que la tarea de enseñar se reduce a la transmisión de conocimientos. Esto resulta insuficiente en la actual sociedad del conocimiento, donde el profesor adquiere un papel de mediador. Por otro lado, está la idea de que estudiar una disciplina para enseñarla lleva a afrontar el conocimiento con la idea de transformarlo en objeto de aprendizaje para los alumnos. Esta aportación de Shulman (2004) se denomina “conocimiento didáctico del contenido”.

Como podemos ver, una de las dificultades de cualquier innovación es la formación del profesorado. La bibliografía a tal respecto no hace sino confirmar en público lo que es una idea notoriamente comentada en privado por el profesorado; “que se olvidan las condiciones materiales del profesorado” (Zacagnini y

Jolis, 2002) o que “se piden cambios desde arriba sin formación previa, sin contar con los profesores y manteniendo las mismas estructuras” (Díaz e Inclán, 2001), por citar dos casos. Si además esta innovación se centra en la formación del profesorado en relación con la comprensión lectora, la cual afecta a todo el colectivo, las dificultades no escasearán. Por otra parte, la lectura no es precisamente una cuestión en la que la formación del profesorado de Secundaria de nuestro país se haya distinguido, incluso en el caso de los profesores de áreas lingüísticas. Puede resultar curioso, pero cierto es que por lo general el filólogo basa su tarea en leer y hacer leer, pero no suele saber frecuentemente cómo lo hace ni cómo enseñar esta habilidad.

Se puede argumentar que no es completamente cierto, que la lectura es una práctica diaria en las clases no sólo de los profesores de lengua, sino de los de cualquier materia y que los comentarios de texto, lecturas comentadas, libros que se mandan al alumnado... ya son una tarea de educación lectora y por tanto de su comprensión. A pesar de que deberíamos aceptar que es así, que ya se realiza algo por la lectura, si analizamos cuidadosamente la actuación del profesorado de secundaria sobre ella, observamos que más que una enseñanza de la lectura, se hace sobre todo una enseñanza con la lectura (Calvillo, 2001). Por ejemplo, en relación con la comprensión lectora, se suelen leer textos sobre los que se formulan muchas preguntas creyendo que es este es un procedimiento adecuado de enseñanza, cuando sólo es un modo de evaluación de la comprensión (Solé, 1992). Esas preguntas usualmente pretenden la comprensión de ese texto en concreto, pero en nada ayudan a elaborar una estrategia de comprensión para cualquier otro tipo de texto. El objetivo, por desgracia, suele ser normalmente la búsqueda del sentido, pero no se trabaja en cómo se localiza ese sentido.

Además, la Educación Secundaria Obligatoria en España tiene una crisis de identidad basada, para autores como Bolívar (2004) y Viñao (2001), en la contradicción que supone para esta etapa ser considerada, desde la puesta en marcha de la LOGSE, por un lado, cercana a la Educación Primaria y por otro, al Bachillerato y la Formación Profesional. La transformación de la secundaria en estas últimas décadas, a la que accede ahora alumnado de menor edad y en la que debe permanecer obligatoriamente un mayor número de años, unido al progresivo acceso de un nuevo alumnado multicultural el aumento de la escolarización, han dado lugar a que el profesorado de Secundaria se encuentre por primera vez con problemas de comprensión lectora –en ocasiones, muy severos–

a los que antes no estaba acostumbrado. Si a eso le añadimos el olvido de estas habilidades en la formación universitaria que recibieron y la muy poca utilidad, como vimos, del antiguo CAP, es obvio que plantear una mejora de la comprensión lectora en el alumnado sin tener en cuenta la formación del profesorado puede estar destinado al fracaso (Jurado, 2001).¹²

Llegamos así a un principio: la practicidad. Si el profesorado encuentra que la acción es útil para el alumnado y para él mismo, su resistencia a colaborar disminuye. Esta practicidad forma parte constituyente, por lo general, del talante del profesorado. Si existe un grupo interesado y motivado en desarrollar la lectura, y por tanto su comprensión, es de esperar que lo demás venga más tarde. Por ello, antes de plantear en qué formar, se necesita plantear cómo se tratará la formación mutua, qué talante se le dará al trato con el grupo (Antúnez y otros, 1992).

El profesorado para romper con estas dificultades en relación con su formación y la comprensión lectora debiera plantear actividades útiles y claras sobre lectura, teniendo presente la experiencia. Barrero y Reyes (2000) aconsejan aplicaciones que no exijan una formación muy alta por parte del que lo aplica. Habría que suscribir de la misma manera la opinión de Peterson (2001), que defiende la adaptación del profesorado a la situación y contexto lector que se encuentre en su aula.

Aunque la mejora de la lectura y su comprensión queda recogida legalmente como objetivo, debiera enfocarse de una manera más creativa y menos rígida por parte del profesorado. Además, la lectura se constituye como una habilidad básica cuya necesidad nadie niega y se encuentra en la actualidad en un momento "dulce" en el que se la ha situado en un primer plano (informes PISA, Evaluación General de Diagnóstico, etc.), un poco por esos giros que da la educación en ocasiones. Esta es –en algún modo– la parte positiva que compensa la visión negativa de la que hablamos al principio.

Como bien dice Esteve (2006), el profesor de la enseñanza obligatoria del siglo XXI debe estar formado, además de en su disciplina y en los aspectos pedagógicos básicos, en el dominio de las nuevas tecnologías de la información y

¹² Quintero y Hernández (1999) realizaron una encuesta sobre comprensión lectora entre el profesorado (principalmente de primaria) y vieron que las estrategias más utilizadas eran las tradicionales (resumen, esquema) y quizás un exceso de lectura en voz alta. Les llamó la atención a estas autoras la escasa respuesta que tuvo el establecer un curso, lo que juzgaron como una aversión del profesorado por las acciones que prevén ser excesivamente teóricas.

la comunicación, en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en la atención a la diversidad cultural y en la gestión del comportamiento y la disciplina escolar, entre otras cuestiones. De este modo, un buen plan de formación de los futuros profesionales de la Educación Secundaria tiene que permitirles afrontar todos los retos con los que se van a encontrar en su desarrollo profesional (Zabalza, 2006), y la comprensión lectora será uno de los más importantes.

5. Análisis del currículum de las Ciencias Sociales en la ESO

Es en los artículos 24 y 25 de la LOE (denominados *organización de los cursos*) donde quedan recogidas las *Ciencias sociales, geografía e historia*¹³ como una de las materias a cursar obligatoriamente por el alumnado de secundaria, lo cual se vuelve a confirmar en los artículos 4 y 5 del Real Decreto 1631/2006, lugar en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Sin horario escolar (Anexo III), expresado en horas, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en el caso de las *Ciencias sociales, geografía e historia* queda establecido en 70 horas para cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En el Anexo II del citado Real Decreto en el que se establece el currículo propiamente para la materia de Ciencias sociales, geografía e historia. Para ello, "(...) parte del conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza, algo que ha constituido siempre, en nuestra tradición educativa, una parte fundamental de la educación de los jóvenes".

La asignatura de *Ciencias sociales, geografía e historia* en la Educación Secundaria Obligatoria pretende en general profundizar en ese conocimiento de la sociedad partiendo de los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en la etapa anterior (Educación Primaria) en la materia de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. Según lo cual, por la evolución del alumno en esta nueva etapa, procede que se produzca una más amplia profundización en el conocimiento de lo social, permitiendo un enfoque más disciplinar de esta asignatura que tome como referencia fundamental la Geografía y la Historia. Estas disciplinas son los ejes vertebradores del ámbito social, pues contemplan la realidad

¹³ Denominación que recibe la asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

humana y social desde un punto de vista global e integrador; además, ofrecen una mayor capacitación para estructurar los hechos sociales. A pesar de ello, la comprensión actual de la realidad humana y social, obviamente, requiere la intervención de otras disciplinas, que son parte de las Ciencias sociales, y que presentan alternativas de análisis. Es el caso de las aportaciones desde la Economía, la Sociología, la Historia del Arte o la Ecología que complementan la comprensión.

Así pues, con la enseñanza en esta asignatura se trata de que el alumnado adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes que necesita para comprender la realidad del mundo que le rodea, las experiencias colectivas del pasado y del presente, así como el espacio en que desarrolla su vida en la sociedad. Por un lado, como recoge el currículo:

“Proporciona ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de las sociedades y la configuración territorial, entendida ésta en ámbitos que van desde el local al mundial, a la vez que acerca al alumnado a los principios de interacción de las sociedades y su entorno físico, y posibilita que pueda valorarse la actuación de los hombres en el espacio y las potencialidades y constricciones del medio. Favorece también que el alumnado pueda adquirir un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, sus dimensiones demográficas, económicas o sociales, los modos de intervención y sus posibles impactos”.

Y por otro lado:

“La comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. (...) de ahí la importancia que tiene en estas edades adquirir unas referencias básicas sobre el devenir histórico que permitan incorporar aprendizajes posteriores”.

Si bien la enseñanza y el aprendizaje de las *Ciencias sociales, geografía e historia* en esta etapa se ven facilitados por el desarrollo intelectual del alumno desde el pensamiento concreto al formal, la complejidad de esta disciplina, pre-

senta algunas dificultades relativas a la adquisición de las nociones espaciales y temporales, la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales o el procesamiento de informaciones diversas. Por ello se recomienda “un trabajo continuado en todos los cursos que facilite la adquisición progresiva de estas nociones a lo largo de la etapa”.

En lo que respecta a los contenidos se organizan por cursos y se agrupan en bloques. En todos los cursos hay un bloque inicial, denominado “Contenidos comunes”, donde se incluyen el aprendizaje de los aspectos fundamentales en el conocimiento geográfico e histórico que son básicamente procedimientos de tipo general o se refieren a actitudes. La presencia en el currículo de este bloque inicial tiene como objetivo principal el resaltarlos, considerándose que debiera ser en ese marco en el que habrían de desarrollarse el resto.

En el primer curso se aborda el estudio de los medios naturales, tanto desde la interacción entre sus elementos como las interrelaciones con los grupos humanos y en la configuración con el territorio, con referencias espaciales al ámbito mundial y, en mayor profundidad, a España y Europa. La valoración de la biodiversidad y la toma de conciencia sobre la necesidad de contribuir a su conservación son actitudes asociadas a esos contenidos que se engloban en el bloque 2, “La Tierra y los medios naturales”. El estudio de las sociedades en el transcurrir del tiempo queda organizado con un criterio cronológico. Así, el primer curso se centra en el desarrollo de las sociedades históricas desde su origen hasta la edad antigua. En ese marco se destacan los aspectos en los que puede reconocerse más clara la evolución de las sociedades, así como aquellos otros cuya aportación, vista desde una perspectiva temporal, puede resultar más significativa en la configuración de las sociedades actuales. En un ámbito espacial del mundo y particularmente de Europa, se inserta la caracterización de la historia de España. Por último, el bloque 3, “Sociedades históricas, primeras civilizaciones y edad antigua”, integra esos contenidos.

En el segundo curso se contempla el estudio de la población, los comportamientos y las tendencias demográficas, de sus consecuencias, y también de los rasgos de las sociedades en la actualidad, en especial la sociedad española y la europea, de su estructura y diversidad, así como también del papel que desempeñan las migraciones en las sociedades; además se abordan la forma de vida en las ciudades y la características del espacio urbano (bloque 2, “Población y sociedad”). Por otra parte, se continúa con el análisis de la evolución histórica, desde las sociedades del medievo hasta la conformación del Estado moderno. Es

en este bloque 3, "Sociedades preindustriales", donde se da especial importancia a la Península Ibérica en ese tiempo, a su configuración plural del territorio en la Edad Media, a la monarquía española y a la colonización de América.

Ya en el tercero y cuarto de la ESO se introduce una mayor especialización, teniendo en común la atención que se presta en general al estudio del mundo actual desde puntos de vista que resultan complementarios. Corresponde al tercer curso el análisis del territorio en sus diversas facetas y ámbitos espaciales. Empezando con el estudio de las actividades económicas y con la conformación de los espacios y paisajes que generan, hasta el análisis de la organización política y del espacio geográfico de los grandes conjuntos geopolíticos y económicos del mundo, Unión Europea y España, así como los cambios y problemas de un mundo actual interdependiente, con especial énfasis en las desigualdades en el desarrollo de la humanidad. Los bloques 2, "Actividad económica y espacio geográfico", 3, "Organización política y espacio geográfico" y 4, "Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual", vienen a articular estos contenidos comentados.

Por último el cuarto curso pone su acento en la evolución y características de las sociedades actuales. El análisis de las bases históricas de la sociedad actual contempla los cambios económicos, políticos y sociales producidos desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del XX, para seguir posteriormente con el orden político y económico mundial actualmente, sus procesos de integración, sus cambios sociales, sus centros de poder y sus focos de tensión. Aquí se le da una especial relevancia al tratamiento de la configuración democrática de España y su pertenencia a la Unión Europea. Estos contenidos se corresponden dentro del currículo con los bloques 2 y 3: "Bases históricas de la sociedad actual" y "El mundo actual".

En lo que respecta a la selección de objetivos y contenidos de las *Ciencias sociales, geografía e historia* de esta etapa, se tiene en consideración la presencia en ESO de las materias de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y *Educación ético-cívica*, las cuales complementan el conocimiento de lo social. Por lo tanto, en aquellos aspectos en los que ellas se relacionan se ha buscado el enfoque que es específico de la materia o bien que los que resulten complementarios. Del mismo modo y en relación con lo dicho, la enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia en esta etapa busca como finalidad el desarrollo de una serie de capacidades recogidas dentro del currículo:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este

conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.
3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Igualmente el carácter integrador de la asignatura de *Ciencias sociales, geografía e historia* hace que su aprendizaje contribuya a la adquisición por parte del alumnado de algunas competencias básicas (competencia social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, expresión cultural y artística, aprender a aprender, matemática, tratamiento de la información y competencia digital). Pero por el peso que tiene la información en esta asignatura se singularizan las relaciones existentes entre esta y la competencia en comunicación lingüística, más allá de la utilización del lenguaje como un vehículo de comunicación en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Además, esta materia facilita el lograr habilidades para utilizar diversas variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación, y también colabora con la adquisición de vocabulario cuyo carácter básico debería venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico de las *Ciencias sociales, geografía e historia*, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumnado, o de aquellas otras que tienen un importante valor funcional en el aprendizaje de la propia materia. Por todo ello, podemos afirmar que la relación con la competencia en comunicación lingüística y por ende con la lectura y su comprensión, algo obvio, es fundamental en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

6. Perspectiva crítica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO

Hoy muchos alumnos de la Educación Secundaria afirman que las Ciencias Sociales no sirven para nada. Y no sin razón. A diferencia de otras asignaturas, como el Inglés o las Matemáticas, su pragmatismo puede suscitar ciertas dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, ríos, etc. únicamente suele tener una finali-

dad: aprobar los correspondientes exámenes. Sin embargo, estos problemas no son ninguna novedad. Por el contrario, como tantas otras cosas, el estado actual de las Ciencias Sociales en Secundaria es fruto de una determinada evolución histórica.

Ya desde su origen como una disciplina en la enseñanza secundaria española, surgida entre la *Ley Pidal* del año 1845 y la *Ley Moyano* del 1857, tuvo escasa trascendencia socialmente; debido a que, con la gratuidad circunscrita a la enseñanza primaria elemental, es evidente que eran pocos los alumnos que podían acceder a la segunda enseñanza, destinada así únicamente a las élites del país. Por otro lado, esta asignatura hacía gala de un marcado carácter nacionalista, algo que puede comprobarse, por ejemplo, en el Plan de Estudios de 1900, donde referida a su parte de Historia se decía que "la asignatura debía abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella. (...). Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones".¹⁴ Este contexto facilitó la creación de un discurso lleno de connotaciones religiosas, políticas y patrióticas enfocado exclusivamente a las clases dominantes. Igualmente, se creó en las aulas una dinámica de enseñanza transmisora y aprendizaje memorístico; un medio útil para evitar cualquier atisbo de pensamiento autónomo, proporcionando de este modo estabilidad social a los nuevos estados liberales que estaban surgiendo. Esta tendencia educativa se convertirá, a la postre, se convertirá en una cuestión de difícil solución. No será hasta los años setenta del pasado siglo XX, cuando la malograda Ley General de Educación del año 1970, el fin de la dictadura y la urgencia de un nuevo modo de educación (tecnocrático de masas), facilitan el camino para realizar verdaderas reformas educativas. Este desarrollo reformador tendrá como principal fruto la redacción de diversos textos legales educativos (LODE, LOGSE, LOCE, LOE, además de otras disposiciones). Cabe preguntarnos, entonces, hasta qué punto han cambiado la enseñanza de las Ciencias Sociales desde su aparición como una disciplina escolar y cuál es su estado actualmente. En primer lugar, está claro que "los vaivenes legislativos de las últimas décadas, aunque a veces pudieran estar justificados, han traído un grado de inestabilidad no pequeño" (Prats, 2005: 178). En este contexto cambiante, las Ciencias Sociales, y en especial la Historia, se han convertido en un campo público utilizado para dirimir no sólo circunstancias académicas, sino que también religiosas, políticas,

¹⁴ Real Orden de 18/08/1900, en Pagès (1997:16).

etc. Sus singulares características hacen de esta materia una realidad fácilmente adaptable a determinados intereses. Un ejemplo de ello lo encontramos en la denominada *polémica de las Humanidades* (1996) donde la entonces ministra de Educación denunciaba el mal estado de la enseñanza de la asignatura, y no entendía la escasez de sus contenidos en las enseñanzas que recibían los escolares. Como indica Valls (2004: 13):

“Del discurso se deriva la necesidad de retornar al estudio de los grandes personajes y a la concepción de la cronología como esqueleto de esta materia. En definitiva, nombres y fechas que sólo pueden “enseñarse” adoptando un método basado en la emisión expositiva y la recepción memorística –lo que hace recordar, como señalamos, los primeros pasos de las Ciencias Sociales como materia escolar a mediados del XIX–”.

En esta línea en España, Barrado recientemente (2002: 662-663) afirma que en la práctica docente:

“(...) sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación”.

Y es que parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de Ciencias Sociales, pues predomina una práctica transmisora en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la materia más cercana a la que predominaba hace cien años que a la que debería predominar a principios del siglo XXI, como señala Thornton (1991b) en relación con la situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Estados Unidos.

Tal vez situaciones como las descritas explican los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales y sitúan la tarea de enseñarlas entre las tareas educativas más complejas. Pendry y otros (1998), parten de la complejidad de la enseñanza de esta materia en su libro dedicado precisamente a la formación de su profesorado, al aprendizaje de su enseñanza. Para esta autora y sus colegas, la enseñanza de las Ciencias Sociales es un ejercicio intelectual relativamente complejo porque las clases son lugares complejos pero también porque es compleja la naturaleza de la propia disciplina.

Es importante resaltar que de la antes citada polémica se desprende como primera conclusión:

“[...] que las administraciones tienen una visión claramente ideológica de las Ciencias Sociales como materia educativa, así como una clara intención de ponerla al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, es el poco peso que tuvieron los profesionales de la educación y de las Ciencias Sociales en un debate que, obviamente, les afectaba” (Prats, 2001: 93).

Pero, principalmente, destaca la cuestión de que en el terreno de esta materia –también en los de otras– aparecen diversos grupos (políticos, religiosos, económicos, etc.) que luchan por imponer sus razones, Cuesta (2007: 26) lo resume en tres grupos de presión:

“Los humanistas partidarios del regreso a la tradición de las artes liberales; los eficientistas defensores de la acomodación de los estudios a las demandas del mercado capitalista; y los igualitaristas defensores de formas de integración curricular al servicio de la reforma social”.

En este sentido, una de las cosas que más controversia ha suscitado en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar? La mayor dificultad tiene que ver con la cantidad de los contenidos que se deben impartir. Un vistazo a los currículos oficiales y a los manuales escolares de Secundaria nos permitiría comprobar que el alumnado ha de estudiar desde la Prehistoria hasta los últimos hechos destacados de nuestro siglo.

Ello no sería un problema si no fuera porque, realmente, no hay tiempo para poder estudiarlo todo durante un curso escolar. En este sentido, está claro que la amplitud de contenidos que se pretenda abarcar es proporcional al grado de superficialidad de los resultados que se conseguirán. En general, un exceso de contenidos sólo puede abarcarse mediante la metodología expositiva que, lejos de producir aprendizajes, únicamente proporciona la memorización de datos. Según López Facal, (2000: 51-52):

“Por todo ello, dada la complejidad que requiere el estudio y comprensión de conceptos de las Ciencias Sociales hasta que se logra un aprendizaje significativo, sería muy conveniente limitar el objeto de estudio. Es preciso, por tanto, seleccionar un número reducido de contenidos que puedan ser estudiados y trabajados con una mínima profundidad y eficacia”.

Como ejemplo se puede citar el primer curso de la ESO. En este caso, la materia se divide en dos bloques: el primero, referido a la Geografía; el segundo, a la Historia –con lo cual, se pretende que el alumno conozca desde el Paleolítico a Roma en Historia, y desde la formación del Universo y la Tierra a las actividades humanas en Geografía, todo en apenas ocho meses–. De ello podemos extraer dos conclusiones: lo primero, la consabida falta de tiempo, que hace imposible profundizar en los contenidos sin perjuicio para el resto del temario. Lo segundo, se deriva de lo anterior, es la frecuente idolatría hacia el libro de texto, situación que ya denunció Altamira en la Real Academia de la Historia en 1922¹⁵:

“En el examen planteamos preguntas que pudieran ser respondidas con los cuadros, esquemas comparativos, etc. que los propios alumnos habían elaborado en clase. Sin embargo, la gran mayoría optó por la cita textual, parafraseando los epígrafes del libro que, creían, mejor se adecuaban a cada pregunta, a pesar de que el libro apenas fue utilizado en el desarrollo de las sesiones correspondientes.”

¹⁵ En Merchan, F. J. (2002). “Profesores y alumnos en la clase de Historia”, *Cuadernos de Pedagogía*, 309, 90-94.

Y es que los manuales no sólo poseen un papel protagonista en la enseñanza actual –en verdad, siempre lo han tenido–, sino que, muchas veces, se han convertido en una especie de dogma y único eje vertebrador de las clases de Ciencias Sociales. Tanto es así, que su presencia en las clases –su compra– es una cuestión cuasi obligatoria –algo sorprendente, cuando los manuales de años anteriores son totalmente vigentes–. Aunque lo grave de esta cuestión es que el profesorado de la materia, a su pesar, queda supeditado al propio libro de texto. A este respecto, Merchán (2002: 93) recoge el testimonio de un alumno:

“El primer día que vino (el profesor) dijo coged apuntes, después me di cuenta de que venía en el libro, que no había que coger apuntes, tienes que atender en clase y ya está, después en tu casa haces los resúmenes del libro.”

Ese testimonio alude a la idea que comentábamos al principio: para muchos alumnos, las Ciencias Sociales no tienen más utilidad que el aprobar los exámenes. Exámenes que pueden tener menor o mayor popularidad entre el profesorado, pero que constituyen el único instrumento, hoy por hoy, que podemos utilizar para evaluar su aptitud, es decir, la capacidad memorística. Fundamentalmente, ya que esa parece ser su única función: el aprendizaje de las Ciencias Sociales se reduce a la memorización, y la buscada evaluación continua no puede hacerse real sino con controles periódicos y una prueba escrita al final de cada evaluación. Cabe señalar que este sistema, lógicamente, se intensifica más en Bachillerato, donde más que enseñar Geografía e Historia –y cualquier otra asignatura–, se busca el enseñar a aprobar la selectividad. En definitiva, con el actual sistema, sin los exámenes no hay posibilidad de evaluar lo que el alumnado sabe.

En lo concerniente a qué contenidos son los más adecuados, puede haber tantas opiniones como profesores de Educación Secundaria. A pesar de ello, es conveniente destacar que la selección de contenidos debe arrancar de un cambio de perspectiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es muy necesario tener presente que el conocimiento de esta materia es el resultado de sucesivas investigaciones, y por ello no sólo es un producto final, sino también una realidad en continua construcción. No hay Ciencias Sociales –con mayúscula– sin investigaciones. De este modo, sólo puede enseñarse mediante la iniciación del alumnado en la investigación. Es decir:

“El profesor de Sociales debe priorizar el desarrollo de técnicas que capaciten al alumno para estudiar el pasado como investigadores, con métodos similares a los empleados por el profesional” (Pluckrose, 1993: 19).

No se trata de convertir al alumnado de secundaria en profesionales, pero sí es muy importante que conozca cómo se construye el conocimiento de esta asignatura.

Por otra parte, investigaciones como las de Thornton (1991) y de Evans (1988) nos han permitido comprender el alcance y la importancia de las investigaciones centradas en el profesor de Ciencias Sociales, y su práctica. Thornton (1991) realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar Ciencias Sociales y creó el concepto del profesor como *gatekeeper* del currículo, es decir como “controlador curricular”. En definitiva, como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar. Evans (1988), por su parte, investigó las creencias y las prácticas del profesorado de Ciencias Sociales de los EE.UU. y estableció cinco categorías o estilos de enseñanza: “el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el profesor ecléctico”.

Los resultados de estos trabajos pueden completarse con otros más recientes publicados en Europa. Por ejemplo, los de Grech (2000)¹⁶, que en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores:

- a) Los que consideran, simple y llanamente, la Geografía e Historia como el estudio del pasado.
- b) Los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- c) Los profesores que relacionan el pasado con el presente.

¹⁶ En Virta, A. (2001). “Student Teachers’ Conceptions of History and Geography”. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, n.º 1.

Otro de los trabajos interesantes es el que realizó Virta (2001) que investigó las creencias y las concepciones de estudiantes finlandeses a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿por qué estudiamos Geografía e Historia en la escuela secundaria?, ¿cuál es la importancia de la Geografía e Historia en la sociedad?, ¿qué es para mí la Geografía e Historia?, ¿cuál es su significado?, ¿cuál es mi lugar? Después del análisis de las respuestas, concluía señalando la necesidad de los estudiantes de esta materia de clarificar sus propias creencias sobre la misma y sobre sus funciones sociales.

En resumen, utilizar la investigación como modelo de enseñanza-aprendizaje puede ayudar a los alumnos a comprender que, aunque las Ciencias Sociales nos acercan a un conocimiento riguroso y objetivo de tiempos pasados, están formadas por diferentes interpretaciones; entendiendo que el conocimiento histórico es un constructo de los humanos y, por lo tanto, sujeto a cambios. De esta forma, aproximándose al estudio de nuestro pasado, a la resolución de hipótesis y problemas, y sabiendo de la existencia de diversos puntos de vista, adquirirán una conciencia crítica para el presente. Y eso constituye la mayor virtud y utilidad de esta disciplina. De lo contrario, las Ciencias Sociales en Secundaria seguirán condenadas a la más absoluta indefinición; una materia moldeable a determinados intereses ajenos a lo educativo y cuya presencia en los currículos actuales podrá quizás ser cuestionada bajo el pretexto de su inutilidad.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

ESTADO DE LA CUESTIÓN.

PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Introducción

En torno a la comprensión lectora se han ido estructurando en las tres últimas décadas dos modelos principales de estrategias de instrucción. Ambos son deudores de la tradición cognitiva que acentuó la consideración en profundidad de los componentes clave del proceso instruccional: las variables relativas al profesor y lo que éste debe hacer.

En efecto, la instrucción de la lectura desde una perspectiva cognitiva ha aportado una serie de principios que guían las nuevas fórmulas de enseñanza. Smith-Burke y Ringler (1986) los sintetizan en cinco puntos:

1. Una concepción del lector como participante activo.
2. Es necesaria la activación del conocimiento previo del aprendiz.
3. Se debe considerar el tipo de texto y su estructura.
4. Hay que enfatizar el uso de preguntas que provoquen las inferencias.
5. No se debe descuidar la funcionalidad de la lectura.

A estas orientaciones se añadieron aspectos sobre procesos de orden metacognitivo del aprendiz, acentuando la atención sobre estrategias de autocontrol, la evaluación de habilidades puestas en juego en relación con la lectura y la valoración de la propia comprensión. Otras líneas se centraron en la propia organización de los textos. Así, en relación con lo que la investigación de corte cognitivo ha aportado, debería recordarse, por ejemplo, la sistematización empleada por Vidal-Abarca (1989), la cual atiende fundamentalmente a dos grupos de variables: el contenido de la instrucción (el qué) y los procedimientos metodológicos de enseñanza (el cómo).

Tales ideas dieron lugar a dos modelos globales de instrucción que conferían un papel fundamental al instructor, no sólo como diseñador de actividades sino también como guía del proceso de aprendizaje.

El primero, consiste en la denominada instrucción *directa* o *explícita* (Vidal-Abarca, 1989). En esta línea, Baumann (1985), sobre un ejemplo concreto de instrucción en comprensión lectora encaminada a la determinación de ideas principales, resume en cinco pasos la metodología basada en la instrucción o explicación directa.

1. Introducción, en la que se comunica al aprendiz el objetivo del programa y la utilidad que encierra el dominio de la habilidad entrenada.
2. Ejemplo. Se muestra con el material que se va a utilizar la habilidad objeto de instrucción. Vendría a ser una continuación práctica del paso anterior.
3. Instrucción o enseñanza directa, en la que el instructor, mediante modelado, demuestra activamente la habilidad, explicitando todos los pasos que implica su desarrollo.
4. Aplicación dirigida por el instructor, a partir de la cual la responsabilidad comienza a desplazarse de modo más activo hacia el aprendiz que intenta replicar lo efectuado por el profesor bajo la supervisión y retroalimentación constante de éste.
5. Práctica individual e independiente, consiste en la progresiva asunción de la total responsabilidad para la ejecución de la tarea por parte del aprendiz. El aspecto particular de este enfoque instruccional reside en la mayor carga directiva que se le confiere al instructor, dejando menor margen de responsabilidad y actividad a los aprendices.

Algunos ejemplos desarrollados bajo esta metodología pueden observarse en varias de las investigaciones expuestas más adelante, centradas en la ense-

ñanza de habilidades encaminadas a determinar la estructura del texto. En ellos es común observar una primera fase que se correspondería con la enseñanza del conocimiento en la que se expone lo que debe ser aprendido, así como las estrategias necesarias y se especifican las reglas implicadas en la resolución de la habilidad a entrenar, incidiendo también sobre la utilidad de su aprendizaje. Mientras, en una segunda etapa, se enseña a los lectores ante un texto específico cómo poner en juego tales reglas para resolver un problema de comprensión. Al tiempo que se explicita el proceso mental implicado en la identificación de las ideas principales.

El segundo modelo toma como base esos planteamientos y además añade las concepciones sobre el aprendizaje de Vygotsky que prima las situaciones de cooperación social como origen de las destrezas que a posteriori las personas desarrollan; es el modelo denominado de *enseñanza recíproca*, en el que destacan Palincsar y Brown (1984), y que se basa en cuatro actividades básicas de carácter cognitivo, relacionadas con la comprensión, que se desarrollan en colaboración con la participación de instructor y los aprendices:

1. El resumen o auto-revisión: resumen con palabras propias del contenido esencial del texto.
2. El cuestionamiento: plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
3. La clarificación: aclarar posibles dudas o interpretaciones incorrectas
4. La predicción: formular predicciones sobre el texto que se va a leer.

Estas actividades se desarrollaban en el transcurso de diálogos entre el profesor y los aprendices. Para ello, el profesor proporciona un modelo de comportamiento, modela las estrategias desarrolladas para la comprensión sobre los primeros párrafos, para pasar a que los aprendices por turnos adopten el papel de profesor, siempre de forma supervisada.

Con este modelo se han desarrollado metodologías como la propuesta por Sánchez Miguel (1998) que delimita sobre la base de textos tanto narrativos como expositivos directrices para, a través del diálogo, conducir a los aprendices desde los procesos de comprensión de palabras e ideas hasta los encargados de construir un modelo situado del texto con intervención de procesos de autorregulación. Por su lado, Vidal-Abarca (2000) combina dos tipos de procedimientos. Por un lado, de forma más cercana a la instrucción directa, propone explicaciones sobre recursos lingüísticos propios de los textos escritos a distintos niveles (frase y en párrafos) junto con ejercicios para construir ideas contenidas en las frases o

descubrir los recursos anafóricos. Paralelamente, propone la lectura guiada de textos en los que el profesor intercala preguntas en torno a cada párrafo.

Para autores como Coll (1990), los procedimientos de enseñanza recíproca se sustentan sobre la actividad constructiva del aprendiz, a lo cual se suman otros dos elementos clave: el *andamiaje*¹ de Brunner (1976) y la conocida *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1988).

Independientemente y en cualquier caso, todo ello alude a metodologías que, un tanto genéricas, muestran una gran flexibilidad. Por tanto, a su consideración hemos de añadir la de las investigaciones en que se desarrollan y aplican, para poder así constatar no sólo el modo en que se plasman tales principios metodológicos sino también los resultados a que dan lugar.

2. La evaluación de la comprensión lectora

El interés por la evaluación de la comprensión lectora es muy amplio, y son notorios los estudios ante esta preocupación en los ámbitos internacional y nacional, lo cual se ve reflejado en el número, por ejemplo, de manuales específicos sobre el tema (Brown, 1982; Johnston, 1984; Alliende y Condemarin, 1986; Cooper, 1990; Lundberg y Linnakyla, 1993; Beltrán y González Álvarez, 1994; etc.). Igualmente amplios son los artículos (Herranz, 1987; Rodríguez Dieguez, 1991; Alonso Tapia, 1991, 1992, 1995; Cabrera y otros, 1994; etc.) que recogen esta cuestión. Pero, al mismo tiempo, podemos ver que desde el principio el evaluar la lectura ha tenido algunos problemas. El más importante sería que no existe un marco teórico claro que defina qué es la lectura. Se puede achacar a que plantearse el evaluar sin quizás antes definir el porqué y si la lectura es medible son aspectos vitales para el estudio.

En los últimos años la lectura ha pasado de ser considerada como un conjunto de destrezas específicas a concebirse como un proceso global que encierra una serie de habilidades y estrategias interrelacionadas que afectan al aprendizaje (Tufanelli, 2010). No obstante, la evaluación de la lectura sigue anclada en el análisis de destrezas y en medidas del producto y no en medidas del proceso lector (Iser, 2000). En lo concerniente a los métodos de evaluación empleados, de modo general se suelen agrupar en torno a tres categorías o grupos:

¹ Bruner denomina así el apoyo temporal y regulable ofrecido por el profesor al aprendiz, algo que le ayuda a desarrollar y extender sus destrezas en las fases primeras de la instrucción y que debe ser gradualmente retirado.

los tests estandarizados, los tests referidos al criterio, y los procedimientos informales de evaluación (Clemente y Domínguez, 1999). Cada uno de estos tipos de evaluación tiene ventajas e inconvenientes, como más tarde mostraremos.

Por otro lado, mirando cómo ha sido y es medida la comprensión lectora se puede ver que existe una gran disparidad en las maneras de hacerlo, lo que dificulta generalizar los resultados de unos estudios y otros. Globalmente se puede distinguir entre las medidas de comprensión *a posteriori*, es decir, aquellas que se toman después de que ha tenido lugar el proceso lector, y las medidas *procesuales* de la comprensión, es decir, aquellas que se toman durante el proceso de la lectura. Entre las medidas más antiguas utilizadas de comprensión *a posteriori* pueden distinguirse, a su vez, diversos procedimientos: cuestionarios o preguntas acerca del contenido del texto leído (Thorndike, 1917)² y análisis de informes verbales que el lector emite después de la lectura del texto (Goodman y Burke, 1971)³. Estos suelen ser los usos más frecuentes y evalúan lo que el sujeto ha comprendido y no cómo el sujeto ha llegado a esa comprensión, además, este tipo de medidas tienden a confundir la comprensión con la memoria de los sujetos, si bien el principal problema que presentan es que se trata de medidas de producto de la lectura que no permiten evaluar el proceso que tiene lugar durante la misma (Johnston, 1989).

En las últimas décadas del siglo pasado tuvo lugar el resurgimiento de la psicología cognitiva, y es a partir de ese momento cuando cobra importancia el proceso frente al producto en la comprensión lectora (Johnston, 1989; Bruner, 1990; Vega y otros, 1990; Bennett, 1993; Kintsch, 1998; Mateos Sanz, 2001, Verhoeven, 2002, etc.). Las medidas van a ir más allá de los instrumentos estandarizados y referidos al criterio y van a proporcionar información relevante a partir del análisis de las estrategias y de los procesos de pensamiento utilizados por cada sujeto en la comprensión (Witlock, 1981, 1983; Gómez del Manzano, 1989; Orrantia y otros, 1990; Solé, 1992; Sánchez Miguel, 1993, Gómez-Villalba, 1995, etc.). A pesar de ello, por lo general esto es ignorado en los procedimientos convencionales de evaluación de la comprensión lectora, que se suelen orientar más a los resultados finales.

² y ³ En Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Londres: Routledge & Kegan y The Johns Hopkins University Press.

Pese a los grandes desacuerdos y controversias existentes en torno a casi todos los aspectos del proceso lector y especialmente también sobre la evaluación de estos, parece que existe un aspecto en el que la mayoría de los autores, tanto nacionales como extranjeros, coinciden y es que el propósito u objetivo de la lectura es la comprensión, ya que, en última instancia, el lector intenta obtener el significado del texto que lee con el fin de recibir el mensaje del autor (Goodman, 1968⁴, 1969; McCormick, 1977; Solé, 1987; Baumann, 1990; Colomer y Camps, 1996; etc.).

Como hemos podido ver, no hay duda acerca de lo compleja que es la medida de la comprensión lectora. Por lo general, la comprensión se sigue evaluando como una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas, posiblemente no representan globalmente la comprensión.

2.1. Objetivos

Para estudiar la evaluación de la comprensión lectora es preciso considerar qué objetivos tiene, pues el carácter de la evaluación y los procedimientos que vayan a ser empleados dependen de estos. Johnston (1989) señala tres objetivos generales a los que suele ir dirigida la evaluación de la comprensión lectora:

- a) *Evaluación diagnóstica*. Tiene como finalidad la toma de decisiones acerca de las estrategias de instrucción, tipo de materiales..., más adecuados para cada individuo. Requiere recoger información de carácter específico además de una evaluación individualizada y dinámica que permita conocer si los procedimientos empleados, el contenido y el nivel de dificultad de los mismos pueden adaptarse o ajustarse al sujeto en particular. Asimismo, las tareas que se han de realizar y los contextos en los que se realizan pueden variarse de acuerdo con las hipótesis que el evaluador vaya elaborando sobre las posibles dificultades que presenta la lectura para el sujeto evaluado.
- b) *Selección y clasificación de sujetos*. Las pruebas utilizadas en este tipo de evaluación son, generalmente, de aplicación colectiva y de carácter uniforme, de tal forma que los sujetos son comparados sobre la misma base.

⁴ En Johnson, L.; Graham, S. & Harris, K.E. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: a study of students with learning disabilities. *J. Learn. Disabil.*, 30 (1), 80-91.

Las principales críticas que se han hecho a este método se refieren a que las pruebas deben ser adecuadas para una amplia variedad de sujetos lo que no va a permitir una evaluación en profundidad. Además, aun cuando este tipo de pruebas no tiene carácter diagnóstico, sirven, a menudo, como base para la toma de decisiones de carácter individual, lo que de ninguna manera es un procedimiento válido.

- c) *Evaluación de carácter general o administrativo*. Suele ir dirigida a la toma de decisiones de carácter general, tales como la distribución de recursos, descripción de determinadas situaciones educativas, evaluación de programas educativos implantados a nivel estatal, etc. Este tipo de decisiones requiere la obtención de información de carácter general. Asimismo, dado que las decisiones se toman en función del grupo examinado y no de resultados individuales, no es necesario que todos los sujetos pasen por todos los ítems de las pruebas. Esta evaluación se caracteriza también por su carácter estático, de tal forma que la metodología, así como su nivel de dificultad, no pueden adaptarse a nivel individual. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a sujetos que varían ampliamente en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adecuados para todos los sujetos.

2.2. Contenidos

Como dijimos con anterioridad, hay serias dificultades para ponerse de acuerdo a la hora de definir qué se entiende por comprensión lectora, y este desacuerdo es aún mayor a la hora de medirla. Hay dos formas fundamentales de entender la comprensión que van a influir en la forma de evaluarla (Camps, 2000)⁵: la comprensión como producto frente a la comprensión como proceso, y la comprensión como proceso global frente a la comprensión como conjunto de destrezas o habilidades.

En la mayoría de los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora se suele asumir que la comprensión es un producto final de la interacción del lector con el texto. Estos procedimientos se centran, por tanto, más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el sujeto durante la misma, lo

⁵ En Camps, A; Ríos, I. y Cambra, M. (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

que supone dar un protagonismo especial a la memoria a largo plazo en la comprensión lectora (Solé, 1996). Esta postura queda claramente reflejada en los tests estandarizados de comprensión lectora así como en las medidas de evocación o recuerdo libre (Cassany, 1991). De igual modo, por otro lado se sostiene que la comprensión lectora es un proceso que tiene lugar de forma inmediata a medida que se recibe la información y que depende de la memoria a corto plazo (Van Den Broek y Kremer, 2000)⁶.

A pesar de lo anteriormente dicho ambas posiciones tienden a aproximarse, por ejemplo, en trabajos experimentales en los años 70 de Bransford y Johnston (1973), que confirmaban que los procesos de comprensión y de memoria están interrelacionados y que los mensajes comprendidos se retienen mejor en la memoria que los no comprendidos. Por otro lado, también Johnston (1989) hace referencia al problema de si se puede considerar la comprensión como el resultado de una serie de subproductos o subdestrezas o bien como un único sistema indivisible y complejo. Desde esta perspectiva se han identificado distintas series de subdestrezas implicadas en la comprensión lectora (Baker y Stein, 1978; Blay, 1984; Mayor y otros, 1993; Solé, 1998; Camps, 2003; Cassany, 2006; etc.), pero no parece existir acuerdo entre los expertos ni en el número ni en el tipo de destrezas implicadas.

Estas diferencias a la hora de medir la comprensión, se han mantenido entre ambas posiciones, lo cual tiene importantes repercusiones en lo que respecta a los métodos de evaluación empleados (Palincsar y Brown, 1996)⁷. Actualmente ambas posiciones tienden a aproximarse y pueden ser consideradas como compatibles (Johnston, 1989; De Vega y otros, 1990; Cuetos y otros, 1996; Castelló, 1997⁸; etc.).

2.3. Métodos

Normalmente a la hora de evaluar la comprensión lectora se solían usar las denominadas *medidas de producto*. Con estas medidas se asume que la comprensión suele ser resultado de la interacción del lector con el texto, centrándose en el producto final de la lectura y menos en el proceso seguido para ella

⁶ En Taylor, B.; Graves, M. y Van Den Broek, P. (2000). *Reading for Meaning. Fostering Comprehension in the Middle Grades*. New York y Newark. Delaware: Teachers College Columbia University e IRA.

⁷ En Resnick, L. y Klopfer, L (1996). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

⁸ En Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.

(Sánchez Miguel, 1993). Esta evaluación es muy usada en textos breves, junto con preguntas relativas a él.

Confrontado con lo dicho, se encuentran las *medidas del proceso*, basadas en el supuesto de que la comprensión es un proceso que tiene lugar de forma inmediata al tiempo que se recibe la información (Johnston y otros, 2008). Se trata de medidas que se toman durante el proceso de lectura y no una vez finalizado el mismo. Algunas de ellas suponen un cierto grado de evaluación del producto ya que dependen en cierto modo de componentes memorísticos (Sánchez Miguel y otros, 2002). No obstante, pese a la ventaja que supone el que se trate de medidas procesuales tomadas durante el acto de lectura, siguen siendo índices indirectos de los procesos de comprensión ya que no indican explícitamente lo que el sujeto ha comprendido sino simplemente que determinados comportamientos han tenido lugar durante el acto de lectura (Johnston, 1989). Este tipo de medidas tienen la ventaja de proporcionar "objetivos" específicos de instrucción, mientras que no es así en las medidas del producto (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2006).

Por otro lado, dentro del campo de la psicología cognitiva, se viene mostrando un interés creciente por los *aspectos metacognitivos* del aprendizaje. Es decir, por el conocimiento y control que el sujeto tiene sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje (Baker y Carter, 2009)⁹. El concepto de metacognición se refiere a los conocimientos que el sujeto posee sobre su cognición y a la regulación que hace de dicha cognición (Durkin, 1979; Baker y Brown, 1980; Baker, 1994; Sánchez Miguel, 1998; Martín, 2008¹⁰; Calero, 2012; etc).

La metacognición en el caso de la lectura hace referencia a que los sujetos ajustan durante ella sus estrategias a su capacidad de comprensión lectora y a los objetivos de dicha lectura (Fernández, 2002), así como a la conciencia por parte del sujeto de las demandas cognitivas de las diversas tareas de comprensión que ha de realizar y de la relación entre dichas demandas y sus características individuales (López y Arciniegas, 2003). El hecho de que el sujeto sea consciente de las distintas estrategias y de cuándo y dónde debe utilizarlas es un aspecto tan importante de la comprensión lectora como poseer dichas estrategias (Johnston, 1989).

⁹ En Israel, S. & Duffy, H. (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, pp.373-388.

¹⁰ En Millán, J.A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, pp.123-136.

A continuación profundizaremos en estas tres medidas y sus desarrollos prácticos más destacados:

a) Medidas de producto

- *Evocación/recuerdo libre*. Se obtiene solicitando al sujeto que lea un texto o una serie de textos y que, a continuación, evoque los textos leídos. Presenta la ventaja de una fácil aplicación, no obstante, ésta se ve contrarrestada por la dificultad para la interpretación de dicha medida. La evocación o recuerdo libre se han utilizado en algunas de las pruebas estandarizadas tradicionales de la lectura como las de Durrel, (1917, 1955)¹¹, Goodman y Burke (1970), Smith y Jackson (1985), etc.; se caracterizan por no requerir una evocación literal y por ser puntuados de acuerdo con un modelo de "gramática de historias". Mandler y Jonson (1977) y Stein y Nezworski (1978)¹², entre otros, han llevado a la práctica intentos de elaborar sistemas más consistentes de puntuación de los protocolos de evocación libre. No obstante, como señala Burke (1981), aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el sujeto recuerda, no permiten afirmar nada sobre la comprensión-memorización de aquello que no se evoca, ya que el hecho de que el sujeto no evoque determinada información puede deberse a muchos factores como, por ejemplo, a déficits de producción o a la interpretación errónea. Por otra parte, el empleo de este tipo de medida supone asumir que para que algo sea recordado debe ser comprendido. Según Farr y Carey (1986), los estudios sobre aprendizaje verbal han demostrado la gran capacidad del ser humano para recordar material sin significado. Para Marshall y Glock (1979) todos estos factores hacen que este tipo de medidas deban interpretarse con precaución.
- *Cuestionarios*. La mayor parte de los intentos de evaluar la comprensión lectora han implicado su uso (León, 2003). Se le pide al sujeto que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado, dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación una serie de preguntas sobre el texto

¹¹ En Oostendorp, H. & Goldman, S. (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

¹² En Peterson, C.L. (2001). *Building Reader Proficiency at the Secondary level: A Guide to Resources*. Southwest Educational Development Laboratory. STSU.

(Mateos, 1991). Se han utilizado muchos y distintos modelos de cuestionarios según la tipología de preguntas que se hagan, cada uno de los ellos va dirigido a que el sujeto desarrolle una serie de destrezas diferentes que permitirán recoger la información también de forma diferente y diversa.

- *Preguntas sondeo*. Es un tipo de los procedimientos de evocación/recuerdo libre, consistente en que éstos vayan seguidos por una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar la información que el sujeto haya podido almacenar. La utilización de este sistema presenta una serie de dificultades. La primera es que no existe un método sistemático de generar preguntas adecuadas y que sea consistente para diferentes tipologías textuales (Camps, 1997). Otro problema, según Royer y Cable (1975), es que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector ha recogido del texto. No queda claro si existe una diferencia de tipo cualitativo entre la comprensión de la información evocada y aquella obtenida a través de preguntas sondeo. Además, no es baladí el que esta técnica supone un gran consumo de tiempo y su ejecución y corrección requieren práctica según Solé (1987).
- *Preguntas abiertas*. Permiten obtener información, ya que tales preguntas facilitan un tipo de procesamiento de información almacenada distinto al puramente memorístico. Por ejemplo, determinadas inferencias que el buen lector puede hacer durante la lectura puede no hacerlas el mal lector si las preguntas de sondeo no le sugieren la utilidad de dichas inferencias (León y Pérez, 2003)¹³. En las preguntas abiertas persiste el problema de que se requiere el uso por parte del sujeto de estrategias de producción, aunque en menor medida que en el caso de la evocación libre (Díaz y De Vega, 2003).
- *Ítems de verdadero/falso*. Este tipo de preguntas presenta la ventaja de no requerir el uso de destrezas de producción. A pesar de lo dicho, presentan otros problemas (Alonso Tapia, 1992) que es necesario tener en cuenta:

¹³ En León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide, pp. 45-66 y 139-152.

1. Al puntuar estas pruebas es necesario eliminar la posibilidad de que se haya acertado por azar (probabilidad +/- 50%). Este azar no es fácil de eliminar porque nunca puede saberse por qué el lector dio la respuesta correcta o no (Artola, 1983).
 2. En esta prueba, el lector debe llevar a cabo un proceso de "emparejamiento" que varía en función de las características de la pregunta (Johnston, 1989). Por ello, cuando la estructura superficial de la pregunta es la misma que la del texto original, el proceso no implica mucha dificultad, pero cuando no es así, el lector debe transformar o bien la información almacenada en su memoria o la pregunta para poder llevar a cabo dicho proceso.
 3. Este tipo de preguntas parecen tener menor valor diagnóstico, si bien tienen la ventaja de que permiten evaluar una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo. También poseen gran validez para evaluaciones de carácter administrativo o descriptivo (Carriedo y Alonso Tapia, 1994).
- *Preguntas de elección múltiple de alternativas.* Consiste en proporcionar a los sujetos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen varias alternativas de respuesta de entre las que se debe elegir la que se considere correcta (Van Dijk y Kintsch, 1983). Este es un tipo de formato que hoy en día predomina en los tests de medida de la comprensión lectora debido a su carácter funcional y a su gran eficacia (Gould, 1981). Tiene la ventaja de que este tipo de prueba permite ser aplicada a un gran número de personas y que se reduce el factor del azar, problemático en casos anteriores. Son pruebas con las que se puede obtener mucha más información siempre que se disponga de un proceso sistemático para generar las diferentes posibilidades de respuestas (Lázaro, 1980). En lo concerniente a las limitaciones que presenta este procedimiento de medida, una de las principales es que sólo una respuesta se considera correcta, con lo que la construcción de este tipo de pruebas no es una tarea fácil (Alonso Tapia y Mateos, 1985). Por otra parte, a la hora de aplicar y evaluar los resultados en estas pruebas debe tenerse en cuenta que requieren el uso, por parte del sujeto examinado, de estrategias de procesamiento, especialmente estrategias de resolución de problemas, muchas de las cuales no

son específicamente necesarias para la comprensión lectora y que, por ello, pueden estar sesgando la evaluación (Colomer y Camps, 1996). Es así, como algunos autores (Johnston y Pearson, 1980; Nisbet y Shucksmith, 1987; García Madruga y otros, 1999; Zabala y Arnau, 2007; etc.), han intentado evitar estos posibles sesgos utilizando distintos procedimientos como, por ejemplo, pedir al lector que estime la probabilidad de aciertos de cada una de las alternativas.

- *Las redacciones.* Es uno de los procedimientos más usuales para comprobar la adquisición de la información por parte del lector realizando un resumen sobre lo leído. La precisión entre lo que se ha leído y lo que se ha escrito será en este caso una prueba de comprensión ya que la producción de un mensaje exige la previa comprensión del mismo (Baumann, 1990; Rodríguez Diéguez, 1991; Sánchez Miguel, 1998; Cassany y otros, 1998; Clemente y Domínguez, 1999; etc.). Esta prueba puede consistir en pedir al sujeto que cuente lo que ha leído o que enumere las ideas principales del texto. Otro modo es pedir al lector la expresión oral de lo que leyó, contarlo y responder a preguntas abiertas al respecto (Piaget, 1975). Esta técnica tiene dos problemas. Uno es la validez de las redacciones como medio para determinar el nivel de comprensión lectora una vez que el lector realiza la lectura de un texto (Solé, 1992). Si se le pide que exprese aquello que ha leído, hará una interpretación de lo que leyó. El texto producido estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído, eso se pretende medir, pero el problema es que la habilidad expresiva del lector sea suficiente para expresar aquello que leyó y entendió, es decir, la capacidad comprensiva que demuestra quedará limitada por su capacidad expresiva, ya que no necesariamente son convergentes ambas. Hay que sumar otro elemento limitante, la valoración está influida por el nivel de comprensión del evaluador del texto generado por el lector a quien se evalúa (Camps, 1990). El lector inicial tiene que comprender el texto, luego ha de ser capaz de expresarlo y luego más tarde otra persona leerá lo que expresó el primer lector. La comprensión de esta última persona sobre el texto escrito por el primer sujeto será el determinante de la calificación final. La valoración que se hace del texto no es matemática, sino probabilística (Cuetos y otros, 1996). El otro problema es el de los criterios para

evaluar las redacciones y su fiabilidad, que reposará sobre un modelo de análisis y observación que haga posible una valoración constante. Según Sánchez Miguel (1989), un elemento para conseguir una mayor objetividad sería la utilización de un instrumento que permita la triangulación entre observadores; el evaluador deberá formalizar el escrito que elaboró el lector y esto deberá ser contrastable y aceptable por parte de otro "juez", lo que dará objetividad a la evaluación.

b) Medidas de proceso

- *El procedimiento cloze.* El procedimiento *cloze* se introdujo en el campo de la educación con el método desarrollado por Taylor en la universidad de Illinois en 1953. El término *cloze*, según Taylor (1953), proviene del "principio del cierre" de la psicología de la Gestalt ¹⁴ y se refiere a la tendencia de los sujetos a completar un patrón familiar no lo bastante acabado, a ver un círculo roto como uno entero cerrando mentalmente el hueco. Taylor introdujo el procedimiento *cloze* en la evaluación de la comprensión lectora como una técnica para determinar el nivel de legibilidad de los materiales. La técnica consiste en omitir algunos elementos del texto (letras, de palabras o frases) con el fin de que los lectores suplan dichos elementos. No existe un procedimiento universalmente aceptado para la construcción de los tests *cloze* (Condemarin y Milicia, 1990). La puntuación de la prueba suele obtenerse contando el número de reemplazamientos correctos, considerando como correctos aquellos idénticos a los omitidos en el texto original o bien, como se viene imponiendo en la actualidad, en función de la aceptabilidad sintáctica y semántica de lo respondido. Desde ese método original, se han elaborado muchas variantes (Guthrie, 1974; Hoffman, 1979; Bissell, 1982; Marandos, 1982)¹⁵. El *cloze* es una técnica ampliamente usada para estimar la comprensión de textos cuya validez ha sido confirmada; sin embargo, otros autores como Rankin y Culhane ya en 1969, compararon las puntuaciones del *cloze* con las puntuaciones de comprensión de un test de elección múltiple y concluyeron que el *cloze* no era un test preciso para evaluar la habilidad lectora.

¹⁴ Corriente de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo XX, y cuyos exponentes más reconocidos han sido los teóricos Wertheimer, Koler, Kofka y Lewin.

¹⁵ En Rodríguez Diéguez, J.L. (1991). *Evaluación de la comprensión lectora. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Por otro lado, Smith y Zinc, también tempranamente (1977), compararon el *cloze* con un test de comprensión y encontraron una relación positiva alta entre ambos, confirmando que el *cloze* midió comprensión, y afirmaron que fue un buen instrumento para ello. Otros autores emplean el *cloze* después de que el sujeto ya ha leído un texto completo. Esta variedad fue introducida por Page en 1975; compara el *post-cloze* con el *cloze* convencional y encuentra que las puntuaciones del *post-cloze* predicen la ejecución en un *cloze* convencional, y que el *post-cloze* correlaciona positiva y significativamente con las puntuaciones de comprensión en otras pruebas. Concluye que el *cloze* es un instrumento válido para medir la comprensión lectora. Por lo general los tests *cloze* presentan un gran número de ventajas ya que se trata de procedimientos rápidos y relativamente fáciles de construir al menos en su forma estándar. Presentan generalmente altos coeficientes de correlación con los cuestionarios de elección múltiple y con las medidas de la comprensión derivadas de la lectura oral junto a esas ventajas, los *cloze* también presentan algunos problemas. Por ejemplo, algunos autores señalan que la capacidad de predecir respuestas depende de factores como el contenido del texto y del estilo literario, lo que puede representar un problema. Para ello Page (1976)¹⁶ recomienda utilizar métodos más sistemáticos de omisión de palabras, como la omisión de categorías específicas de palabras.

- *Analizar errores en la lectura oral.* El primer intento de utilizar la lectura oral como técnica de evaluación de la comprensión lectora se puede encontrar en los trabajos realizados por Gray en 1915², consistentes en la lectura de una serie de párrafos en orden de dificultad creciente que el lector debía leer en voz alta mientras el evaluador registraba los errores cometidos (pronunciación, omisiones, adiciones, repeticiones, etc.). A pesar de ello, los trabajos sobre lectura oral no reciben mucha atención hasta los años treinta en que surgen distintos intentos de clasificación de errores (Duffy y Durrell, 1935)¹⁷. Más tarde otros autores desarrollan técnicas para el análisis

¹⁶ En J. Mayor y J.L. Pinillos (1991), *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje. Madrid: Alhambra.

¹⁷ En Rodríguez Diéguez, J.L. (1991). *Evaluación de la comprensión lectora. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

de los errores, como Spache (1972)¹⁸; Cervera y Toro (1980); Pressley y Afflerbach (1995); León (2003), etc. Estas pruebas analizan los errores cometidos en la lectura oral, junto con otros comportamientos, con la finalidad de descubrir los problemas de la lectura y formular técnicas de reeducación e instrucción. A pesar de ello, según muchos autores, como Schell (1982), Gaesser y otros (1994), Snow y otros (2002), Maña y otros (2009), la mayoría de los tests son inadecuados de acuerdo con un gran número de criterios, tanto prácticos como teóricos, porque no tienen una base adecuada para clasificar los errores o para puntuar los resultados. Además, todas esas técnicas se basan en concepciones teóricas superadas hoy en día de la lectura oral (De la Cruz, 1997). El análisis de los errores en la lectura oral como instrumento de diagnóstico de la comprensión lectora experimenta un cambio radical a partir de Goodman en 1973, que investiga las fuentes de información y las estrategias empleadas por los sujetos en ella. Desde esta perspectiva, los errores son considerados, no ya como unidades aisladas, sino como elementos gramaticales relacionados jerárquicamente para dar lugar a textos. Dichos errores se consideran no como algo negativo sino como signos que nos proporcionan sobre el proceso lector. Este nuevo enfoque ha dado lugar a una variedad de procedimientos conocidos como técnicas de *Miscue Analysis* para evaluar la lectura oral. Goodman (1965), elaboró una taxonomía inicial para evaluar la lectura y analizar las desviaciones o errores del texto original debido a la ausencia de interpretaciones de las claves que proporciona el texto o a su interpretación incorrecta. Esta taxonomía, que fue revisada por el propio Goodman, ha dado origen a una serie de procedimientos informales de evaluación de la lectura. El más conocido y usual es el *Reading Miscue Inventory*, también conocido como RMI, que fue desarrollado por Goodman y Burke en 1972¹⁹. Esta técnica consiste en proporcionar al sujeto evaluado un texto de dificultad algo superior a la correspondiente a su nivel lector, de forma que cometa un número suficiente de errores para el análisis. La lectura debe hacerse oralmente y se transcriben los errores co-

¹⁸ En J. Mayor y J.L. Pinillos (1991). *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. *Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.

¹⁹ En León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender* (pp. 45-66 y pp. 139-152). Madrid: Pirámide.

metidos. Se considera como error cualquier desviación entre el texto original y la lectura oral del sujeto. Cada uno de estos errores se analiza cualitativamente de acuerdo con una taxonomía en la que se contempla su grado de similitud gráfica y fónica con el texto, la aceptabilidad sintáctica y semántica del error, si implica o no un cambio de significado para el texto restante, así como si ha sido corregido o no y si dicha corrección se ha realizado con éxito. Estas categorías cualitativas se comparan con patrones de comprensión y que permiten obtener para cada sujeto unas puntuaciones en comprensión en forma de porcentajes. En consecuencia, el RMI proporciona una medida procesual de la comprensión lectora que se obtiene a través del análisis cualitativo de los errores cometidos durante la lectura. Incluye, además, una medida de producto de la comprensión lectora obtenida mediante un "retelling" (reproducir, volver a leer) realizado una vez finalizada la misma. Según sus autores, Goodman y Burke (1982)²⁰, este procedimiento está diseñado para estudiar y evaluar el proceso de lectura oral y el nivel de control que posee el sujeto sobre la lectura.

- *Análisis de movimientos oculares.* El procedimiento consiste en registrar los movimientos de los ojos a medida que avanzan por el texto, la localización y la duración de las fijaciones oculares. La velocidad y aceleración de los movimientos oculares y la frecuencia y características de las miradas atrás son algunos de los datos más importantes para registrar (McCrudden y Schraw, 2007). Esta información, en combinación con un análisis detallado de las características del texto, permite inferir algunos de los procesos cognitivos subyacentes, así como las estrategias de lectura utilizadas por los sujetos con distinto nivel de habilidad en determinadas situaciones (Carpenter y Just, 1981; Ryan, 1981; Pearson y Fielding, 1991²¹; Kintsch, 1998; Beltrán y Reppeto, 2006). La principal dificultad de esta técnica es que el equipo necesario para su aplicación resulta caro (Mayer, 2002).

²⁰ En Cabrera, F., Donoso, T. y Marín M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

²¹ En Barr, R.; Kamil M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D. (1991). *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.

- *Tareas duales.* La técnica consiste en hacer que los sujetos lean textos de características especificadas, presentados frase por frase en pantalla. En determinados puntos específicos del texto se hace sonar un tono al que el sujeto debe responder presionando un botón (Madariaga y Martínez, 2010). Las latencias en la presión del botón se relacionan con la carga de procesamiento que estaba teniendo lugar en ese momento. Este método nos da información, por ejemplo, de si el sujeto atiende a las características estructurales del texto (González-Pumariega y otros, 2002)²². También se pueden utilizar ordenadores para obtener otro tipo de información sobre determinadas dificultades del texto, el empleo de textos alterados o el análisis de tiempos de lectura (Baker y Anderson, 1982; Erikson y Simon, 1984/1993; Kim y otros, 2004; Hines, 2009; Salmerón y otros, 2010).

c) Medidas metacognitivas,

- *Autocorrecciones.* Las autocorrecciones pueden proporcionar información acerca de las estrategias metacognitivas que está empleando el sujeto durante la lectura. Las investigaciones realizadas en este campo (Clay, 1973²³; Kavale y Schreiner, 1979; Artola, 1983) permiten observar cómo los sujetos controlan su propia comprensión e inferir el uso de los distintos sistemas de claves. A pesar de ello, el problema de las autocorrecciones es que no se producen con frecuencia y, aunque muchas veces los sujetos rectifican mientras leen, no lo hacen siempre de forma fácil de ver (Pritchard, 1990). Pese a estas dificultades, las autocorrecciones pueden constituir una fuente importante de información para el estudio de la metacognición en la comprensión lectora.
- *Análisis de protocolos.* Este tipo de técnica requiere que el sujeto no solo lea en voz alta sino que también piense en voz alta. Por tanto, el lector relata de forma relativamente precisa lo que ocurre en su mente mientras lee (Van Dijk y Kintsch, 1983). Esta técnica puede ofrecer información útil también sobre el proceso de comprensión lectora, puede indicar cómo y cuándo se utiliza un determinado tipo de información y cómo su modelo se va modificando a medida

²² En González-Pineda, J.A.; Núñez Pérez, J.C.; Álvarez Pérez, L. y Soler Vázquez, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

²³ En Rodríguez Diéguez, J.L. (1991). *Evaluación de la comprensión lectora. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

que avanza en el texto (Smith, 1967²⁴; Navale y Schreiner, 1979²⁵; Collins y otros, 1980; Gárate y otros, 1994; Nunan, 1996). A menudo se ha puesto en duda la validez de este procedimiento. También debe tenerse en cuenta que cuanto menor es la edad de los sujetos, menor será la capacidad para realizar este tipo de tareas. De hecho, se requiere bastante entrenamiento para que los sujetos puedan utilizar adecuadamente la técnica.

- *Detección de errores.* En este tipo se pide a los sujetos que actúen críticamente, evaluando instrucciones incompletas o textos defectuosos y que indiquen en qué sentido son defectuosos y cómo podrían mejorarse (Baker y Anderson, 1982; Grabe y Mann, 1984; Snow, 2002, etc.). Como argumentaron en 1980 Winograd y Johnston, el problema de esta técnica es que, cuando el sujeto no es capaz de decir dónde se encuentra el error, no se puede afirmar con seguridad que no lo haya detectado, sino que es posible que lo haya detectado pero lo atribuya a su propio error o simplemente no sepa indicarlo. A pesar de ello, puede resultar un procedimiento útil cuando el material utilizado son instrucciones, pero no cuando se trata de diálogos u otro tipo de textos. La eficacia puede verse incrementada si se utiliza en combinación con otras medidas tomadas durante el proceso de lectura.
- *Escalas de confianza.* El procedimiento consiste en pedir a los sujetos que indiquen la probabilidad o la seguridad que tienen de que sus respuestas a los cuestionarios sean correctas, o la probabilidad de que las distintas respuestas alternativas en un cuestionario de elección múltiple sean correctas (Vega y otros, 1990). Esta técnica permite evaluar el grado en que los sujetos conocen aquello a lo que responden correctamente y ayuda a reducir la posibilidad de que el acierto se deba al azar (Anderson, 1980). No obstante, cuanto menor es la edad de los sujetos mayor es la tendencia a contestar afirmativamente a estas escalas, independientemente de la verdad de dichas afirmaciones (García Madruga, 2006). Otra limitación es que evalúa la capacidad de la persona para juzgar la corrección de una respuesta dada una vez finalizada la lectura, en lu-

²⁴ En Mayor, J. y Pinillos, J.L. (1991). *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. *Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.

gar de evaluar la sensación de estar o no comprendiendo durante el desarrollo del proceso lector (Jiménez Rodríguez, 2004). Se han empleado otras medidas, menos conocidas, para intentar evaluar las destrezas metacognitivas. Así, por ejemplo subrayar las palabras o frases principales de un texto, pedir a los sujetos que puntúen las ideas del texto en función de su importancia, capacidad de los sujetos para resumir el texto o utilizar la autoevaluación como medida metacognitiva (Mayor, 1980; Baker, 1984; Puente, 1991; Mateos, 2001; etc.).

3. Estudios más destacados sobre la comprensión lectora

Los estudios que se han realizado son muy variados, según las técnicas utilizadas, las estrategias entrenadas, el contexto en el que se ha llevado a cabo, las características de los sujetos, etc. A pesar de ello, es posible agruparlos según distintos criterios. Nosotros, analizaremos aquí aquellos estudios cuyas aportaciones son más importantes para nuestra investigación empírica, diferenciando entre los programas de enseñanzas en estrategias específicas o múltiples.

3.1. Programas para enseñar estrategias específicas

Con el transcurrir del tiempo se ha incrementado el número de estudios que han intentado enseñar estrategias específicas para mejorar la lectura. A continuación describiremos algunos de los más destacados y que mayor trascendencia han tenido, haciendo un especial hincapié en nuestro país.

Existe un grupo de programas que se apoyan fundamentalmente en los estudios sobre la estructura de los textos. La importancia que el conocimiento sobre la estructura textual tiene en la comprensión de un texto ha sido puesta de manifiesto en distintos estudios ya clásicos, tanto dedicados a las gramáticas de los cuentos y narraciones como sobre la prosa expositiva (Propp, 1928/1981; Rumelhart, 1975; Meyer, 1984, 1985; Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977²⁶). Muchas investi-

²⁶ En Pozo, J . y Carretero, M . (1986). "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 15-19.

gaciones han buscado como objetivo el incrementar las habilidades del lector a través del entrenamiento en el uso y reconocimiento de las estructuras textuales propias tanto de la prosa expositiva como de la narrativa (Short y Ryan, 1984; Sánchez Miguel, 1989, 1998, 1999; Vidal-Abarca, 1991; León, 1992; Arribas y Yagüe, 1994; Franquet y otros, 2000, etc.).

Como recoge Sánchez Miguel (1987), la principal limitación de este tipo de intervenciones es considerar que la caracterización externa que los lingüistas realizan de los textos puede ser una teoría, el hecho de que gracias a la instrucción el sujeto llegue a captar la organización estructural del texto no quiere decir que el paso siguiente sea inevitablemente la construcción del significado, ya que para conseguir esto último hay que instruirle además en otras habilidades. Por otro lado, según García Madruga y otros (1995), el éxito de estos programas depende de que el sujeto llegue a utilizar la estrategia estructural de forma flexible, pues, de lo contrario se podría caer en el principal déficit de algunos de estos trabajos: la falta de generalización cuando se proponen textos cuya estructura retórica es diferente o está poco definida.

En nuestro país, destaca el *programa basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto* de León (1991), en el cual se pretende entrenar las habilidades que los lectores más competentes parecen desarrollar de modo natural, dirigiendo su atención a las estrategias que posibilitan relacionar la información leída con los conocimientos previos que ellos poseen, permitiendo inferir la información no explícita y establecer las relaciones lógicas que conectan las diferentes proposiciones del texto en una forma coherente.

Estas estrategias son las denominadas por León (1991) *estrategia estructural*, para cuyo uso se requiere un conocimiento sobre cómo se organizan convencionalmente los textos y de mecanismos para poder construir un marco organizativo de la información que facilite su codificación y recuperación. A modo de resumen, la estrategia estructural supondría:

1. Reconocer la organización propuesta por el autor en el texto.
2. Activar los conocimientos sobre tal organización, sobre las categorías básicas de organización y sus interrelaciones.
3. Codificar la información del texto dentro de las categorías del esquema que se ha activado.
4. Utilizar tal esquema organizativo cuando se requiera recordar la información.

Con estas condiciones, el programa de León se centra en aumentar el conocimiento de las relaciones lógicas que gobiernan la información textual y el uso de estrategias que inciden en la detección de la macroestructura, teniendo en cuenta que estos factores revertirían sobre una mejora del producto lector.

Operativamente, el programa se fija los siguientes objetivos a lograr por parte de los aprendices:

- Obtener un conocimiento específico sobre la estructura de algunos textos expositivos.
- Generar el esquema general adecuado donde ubicar la información leída.
- Extraer las ideas principales del texto, lo que sería la macroestructura.
- Identificar y retener las relaciones lógicas esenciales del contenido del texto y sus elementos principales.
- Ser capaz de hacer un resumen adecuado, siguiendo la estructura original del texto.

Para poder lograr lo dicho se desarrollarían las siguientes tareas:

1. *Elaboración del título.* El lector sugeriría el título que mejor se adecuase a la información del texto que se le proponía leer contestando a la pregunta: ¿sobre qué trata el texto? Caso de ser necesario, se utilizaría un material de apoyo que consiste en la presentación de cuatro posibles títulos, cada uno de ellos referido a una característica del contenido, de ellos había que elegir el que considerasen correcto.
2. *Identificar la relación dominante del contenido del texto y sus elementos principales,* introduciendo al aprendiz en el conocimiento y uso de la organización interna del texto a través de la explicación mediante ejemplos de algunas relaciones estructurales dominantes en textos expositivos. Concretamente esas fueron: respuestas, causación (antecedente/consecuente), colección y descripción. Para orientar a los lectores en la detección de estas relaciones y discriminarlas del contenido menos relevante se sugerían como apoyo las siguientes preguntas: ¿Cuál de las relaciones estudiadas puede ser tomada en este texto como la principal?, ¿existe alguna relación principal?, ¿cuáles son sus elementos principales?... El aprendiz se servía de recuadros que se organizaron jerárquicamente según la

estructura de cada texto de trabajo, que debía completar con los elementos principales y la información correspondiente a cada uno.

3. *Elaborar un resumen*, partiendo del esquema gráfico, de modo que lo aprendido en las tareas anteriores se transfiriera para la realización de la síntesis que tratará de recoger el tema y las ideas más importantes, dejando a un lado los detalles menores.

El programa de León fue aplicado sobre un grupo de 72 estudiantes de primer curso de bachillerato que incluía un 50% de malos lectores y un 50% de buenos lectores, así catalogados mediante una prueba estándar de comprensión lectora, a lo que se unió como fuentes de información previa una valoración académica del alumno por parte de los profesores y un resumen. La instrucción se desarrolló en grupo durante tres semanas a lo largo de siete sesiones de una duración de 50 minutos, utilizando seis textos expositivos pertenecientes a la asignatura de Historia que presentaban características similares: contenido, complejidad léxica y semántica, señalizaciones, todos contenían información sobre la macroestructura y microestructura y ninguno tenía título. En lo que diferían era en su extensión que variaba entre 164 y 294 palabras, presentándose los más cortos en las primeras sesiones del estudio.

En cuanto a la metodología de instrucción, se crearon tres subgrupos, uno que recibió instrucción directa según las tres fases antes descritas (ID), otro denominado de intervención control (IC) que no recibió instrucción sobre ninguna estrategia pero al que se le reforzó en la utilización de sus estrategias, independientemente de cuáles fueran, y un tercer grupo que no recibió intervención alguna (SIC).

Los resultados revelaron que los sujetos sometidos a instrucción directa resultan ser muy superiores en la detección, retención y recuperación de las principales relaciones en el texto, siendo esto más destacado cuando se trata de evaluar textos en ausencia de señalización alguna, si bien sólo para el caso de los estudiantes que fueron catalogados previamente como buenos lectores.

Los resultados demuestran que la instrucción directa en estrategias de carácter estructural facilita su movilización para identificar y aplicar relaciones dominantes en el texto, usándolas después para su recuerdo, pero con una efectividad mayor en los lectores con mejor competencia previa que manifiestan mayor habilidad para detectar información relevante, mayor estabilidad en el recuerdo con el paso del tiempo y en la frecuencia con que siguen la estructura

del texto al elaborar su resumen. Así, tal programa se puede decir que incrementa las habilidades de los buenos lectores pero no mejora las de aquellos que cuentan con destrezas insuficientes previamente.

En un estudio posterior sobre los mismos aprendices, se constató al evaluar la comprensión y recuerdo de un texto que contenía un tipo de relación estructural no incluido en la instrucción, la capacidad de transferencia de los estudiantes que habían recibido instrucción directa. Éstos, independientemente de que fueran buenos o malos lectores, mostraban una gran superioridad en relación con el número de ideas esenciales recordadas, información de detalle y seguimiento del plan organizativo del texto en el recuerdo. Como conclusión, ambas experiencias llevan a León (1992) a destacar que:

- a) Los aprendices sometidos al programa de instrucción bajo una metodología de intervención directa obtuvieron mejoras significativas en el recuerdo respecto a los grupos control.
- b) Las mejoras sólo afectan a aquellos aspectos que guardan relación con las estrategias instruidas, obteniendo ganancias en:
 - El recuerdo de las relaciones lógicas que gobiernan la estructura de los textos expositivos con independencia del tipo de relación, y la tarea de recuerdo.
 - El recuerdo de las ideas centrales del texto y no de detalle.
 - La mayor estabilidad del recuerdo de la información relevante ante la tarea de recuerdo demorada
 - Una mayor sensibilidad hacia las señalizaciones del texto.
 - El seguimiento del plan organizativo del texto en la elaboración de las respuestas. Se detecta una organización del recuerdo basada en la propia lógica del texto.
- c) Estas habilidades se generalizan a textos cuya estructura organizativa no había sido desvelada o instruida con anterioridad.

En resumen, los buenos lectores aprovechan mediante la instrucción directa, actividades que les permiten incrementar su capacidad para aplicar sus conocimientos sobre la organización interna del texto. Por otro lado, los malos lectores no se ven tan beneficiados de este tipo de acciones, lo cual justifica León (1992) sobre la base del escaso número de sesiones y la amplitud del número de alumnos en dichas sesiones. Por otro lado, la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes tienen una especial importancia al estar relaciona-

das con la construcción de la macroestructura del texto. A medida que el sujeto va leyendo selecciona, generaliza o integra las proposiciones de la base del texto hasta obtener las macroproposiciones, que constituirían las ideas más importantes del mismo (Carriedo y Alonso, 1991). La organización jerárquica de las macroproposiciones dará lugar a esquemas del texto, y su relación secuencial a un resumen de este (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Baumann es uno de los autores que más atención ha prestado a la identificación de las ideas principales. En uno de sus estudios²⁷, entrenó en esta estrategia a alumnos utilizando el modelo de instrucción directa, ya descrito, y un material ordenado jerárquicamente según su dificultad. El entrenamiento comenzaba localizando ideas principales explícitas e implícitas en un párrafo, luego en textos breves, para finalizar construyendo y formulando por escrito la idea general de diversos párrafos. Además de incrementar la identificación y generación de ideas principales, el entrenamiento produjo un incremento general de las medidas relacionadas con la comprensión. Hay otros trabajos que han confirmado estos resultados y similares (Sánchez Miguel, 1989; Taylor y Beach, 1984; Margalef, 1991; Vidal y Gilabert, 1991; etc.).

Numerosas investigaciones han encontrado que la identificación de ideas centrales y la elaboración de un resumen y el aprendizaje de estas actividades mejora la comprensión y el recuerdo posterior de los sujetos (Palincsar y Brown, 1984; Cunningham y Moore, 1990²⁸; Aulls, 1990; Carriedo y Alonso, 1991; etc.). Otras investigaciones han entrenado a distintos tipos de sujetos en el uso de las estrategias de resumen (supresión, generalización e integración) partiendo de la premisa de que malos lectores no adquieren ni transfieren las estrategias de resumen a causa de un déficit en el conocimiento y control de sus procesos mentales (Alberman y Donna, 1990). Los resultados muestran que es posible mejorar las capacidades de los malos lectores para la realización de resúmenes cuando la intervención incluye la enseñanza explícita de las estrategias junto al entrenamiento en autocontrol (Brown y otros, 1983; Sánchez Miguel, 1989; Alonso Tapia, 1995; Snow, 2002; McNamara, 2004; etc.).

En esta línea, y ya en nuestro país, no podemos olvidar los *programas de enseñanza de estrategias para identificar y reducir información importante de un texto* de Orrantia, Rosales y Sánchez Miguel (1998). Estos autores diseñaron dos

²⁷ En Baumann, J. F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 89-108.

²⁸ En Baumann, J.F. (1990). La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula. Visor: Madrid.

programas centrados cada uno de ellos en una estrategia diferente cuya importancia relativa en relación con la comprensión pretendían ponderar desde un punto de vista experimental. Uno incidía sobre aspectos de carácter estructural (*programa estructura*), trabajando el reconocimiento y uso de patrones organizativos del texto para asimilar información; el otro programa se centraría en la instrucción de estrategias implicadas en la reducción de información (*programa resumen*)²⁹. Estos tres autores consideran que la capacidad de crear una representación del texto está relacionada con la habilidad para identificar y operar con la información importante, concepto cuya definición no está consensuada, ya que aparece asociado a varios términos como: *idea principal, resumen, puntos principales, frase, tema, macroestructura*, etc. Para simplificar y concretar esta destreza, los tres autores consideran dos procesos responsables cuya interrelación someten a estudio: la identificación de la información importante del texto (localizar) y la reducción de la información importante del texto (seleccionar). Para el primero han propuesto dos formas de explicar su adquisición por parte de los lectores competentes:

- a) La experiencia adquirida en los diferentes textos, la cual incrementaría la base de conocimientos que acaba permitiendo la habilidad para discernir lo relevante de lo secundario.
- b) El dominio de las señales retóricas o superestructurales que incluyen los textos, el cual sería responsable de facilitar la localización de la información importante. Es precisamente en este segundo aspecto en el que se centra el programa de instrucción que estos autores proponen.

Orrantia, Rosales y Sánchez Miguel (1998) fundamentan sus ideas en Kinstsich y Van Dijk, que, como vimos, apostaban por una construcción progresiva durante la lectura de la macroestructura del texto a partir de las macroproposiciones que representan las informaciones que resumen las ideas principales gracias a la aplicación de macrorreglas de omisión o selección, generalización e integración. También estos autores se fijaron como objetivo no solo el valorar hasta qué punto su propuesta contribuiría a mejorar la construcción del texto base, sino también si podía crear una mejor representación situacional.

El programa ESTRUCTURA fue aplicado a dos grupos de niños de 11 años y de 12 años (entre 20-21 aprendices). El programa RESUMEN también se administró a dos grupos de niños de igual edad, actuando como control el grupo de niños de 12 años. La instrucción duró nueve semanas (una sesión de una hora por se-

²⁹ En la figura 44 se muestran los componentes de cada uno de ellos.

mana), utilizando ocho textos expositivos del área de Conocimiento del Medio adaptados al estudio. Los textos obedecían a cinco tipos de estructuras (comparación, causalidad, problema/solución, secuencia y descripción).

Figura 44. Componentes de los programas de instrucción Estructura y Resumen

PROGRAMA ESTRUCTURA	PROGRAMA RESUMEN
1. PROGRESIÓN TEMÁTICA - Lectura de un párrafo. - Poner títulos: ¿de qué trata el párrafo? - Desglosar los comentarios: ¿qué se dice del tema?	1. PROGRESIÓN TEMÁTICA - Lectura de un párrafo. - Poner títulos: ¿de qué trata el párrafo? - Desglosar los comentarios: ¿qué se dice del tema?
2. MACROESTRATEGIAS: implícitas - Indicación genérica y sin asistencia.	2. MACROESTRATEGIAS - Macrorreglas de selección u omisión: ¿podemos quitar algo del párrafo porque ya lo sabemos o porque se dice de varias maneras?
3. ORGANIZACIÓN - Buscar la relación entre las ideas: ¿qué organización de las que conocemos podría corresponder a este texto? - Localizar los componentes: ¿dónde están en el texto (según los casos) los problemas, las causas, las diferencias...? - Esquema global. Cada una de las organizaciones cuenta con un esquema gráfico convenido.	- Macrorreglas de generalización: ¿hay algo en el párrafo que se pueda considerar que ya sabemos? - Macrorreglas de integración: ¿podemos sustituir todo esto por alguna palabra "nuestra que diga lo mismo"?
4. SUPERVISIÓN. ¿Qué preguntas podríamos hacer de este texto?	3. ORGANIZACIÓN: implícita. - Indicación genérica y sin asistencia.
	4. SUPERVISIÓN. ¿Qué preguntas podríamos hacer de este texto?

Fuente: Orrantia y otros (1998)

En lo que respecta a la metodología seguida por estos tres autores, fue la detallamos a continuación:

1. El instructor explicaba un componente del programa o actividad.
2. El alumno pasaba a trabajar de forma individual con el componente explicado.
3. Se procedía a la puesta en común del trabajo individual.
4. Discusión en grupo de las diferentes alternativas expuestas y elección razonada de la más adecuada.
5. Rectificación para quienes mostraban desviaciones/errores en la respuesta elegida.

Para evaluar la efectividad o no, se realizaron tres pruebas que fueron aplicadas de forma previa y posterior a la puesta en marcha de los programas:

a) Primera prueba. Consistió en un *resumen* sobre doce párrafos para valorar la capacidad de aplicar las diferentes macrorreglas que generan la macroestructura; cada uno de ellos consta de cinco oraciones, siendo una de ellas la oración temática (macroproposición del párrafo). Los párrafos siempre se presentaban con cuatro oraciones, para poder valorar y evaluar:

- Cuando el párrafo pretende valorar la aplicación de la macrorregla de selección se incluía la oración temática.
- Cuando se deseaban evaluar las macrorreglas de generalización e integración, la oración suprimida era la oración temática.

En cuanto a los resúmenes, eran clasificados en cuatro categorías:

- C (correcto). Si eran precisos e incorporaban de forma económica toda la información del párrafo correspondiéndose con el resumen ideal, con la macroproposición ideal.
- A (abstracción). Si incorporan el significado pero no cumplen con las ideas de precisión y economía, siendo demasiado generales o incorporando detalles que podrían haber sido sustituidos.
- D (detalle). Si el resumen se construye a partir de detalles y no a partir de la macroproposición.
- S (secuencia). Si simplemente constituyen un encadenamiento de detalles, no se pierde información textual pero no hay procesos de selección o reducción.

b) Segunda prueba. De *recuerdo* según la cual se dejaba un texto expositivo para estudio durante 12 minutos a los alumnos, los cuales, tras desarrollar una tarea distrayente, debían recordarlo en su totalidad. Se valoraba en esta prueba:

- Número de ideas recordadas (centrales o periféricas).
- Número de relaciones retóricas que aparecen en el recuerdo (respuesta: problema/solución, colección, etc.).
- Grado de organización del recuerdo, capacidad para mantener la estructura propuesta por el texto valorando según:

- 3 puntos, cuando se utiliza la estructura retórica supraordenada del texto (problema-soluciones).
- 2 puntos, cuando sólo aparece el problema o las soluciones y queda de modo implícito el otro componente.
- 1 punto, cuando el recuerdo parece una colección de hechos sin aparente conexión entre problema-solución.
- Puntuación de 0 cuando el recuerdo es una lista aleatoria de frases sin asociación ninguna.

c) Tercera prueba. De *preguntas* de tres tipos:

- Centrales al texto, relativas a las relaciones retóricas más importantes.
- De detalle, ideas de los niveles más bajos de la estructura del texto.
- Creativas, que precisan ir más allá de los contenidos del texto.

En los resultados, destacar, en relación con el recuerdo, que los aprendices sometidos al programa Estructura mejoraron en tres aspectos tras la intervención: recuerdo de ideas centrales, establecimiento de relaciones y grado de organización del recuerdo. En estas tres variables sus puntuaciones alcanzaron diferencias significativas tras la aplicación del programa en relación con los resultados del pre-test, una cuestión que no se observó con los aprendices del programa Resumen ni con el grupo control. En la única cosa en que no se produjeron variaciones para ninguno de los dos programas y el control fue para el caso del recuerdo de detalles o ideas periféricas. Los aprendices entrenados con el programa Resumen, sí que mostraron diferencias bastante significativas en el postest, aumentando considerablemente su producción de resúmenes correctos y un grado de abstracción óptimo. En cambio, los sujetos del programa Esquema y el grupo control mantuvieron el número de resúmenes con estas características prácticamente constantes en el postest.

De este modo, los programas llevados a cabo por estos autores lograron aumentar la eficacia en relación con los componentes instruidos, así que los aprendices sometidos al programa Estructura mejoran por lo que se refiere a la localización y recuerdo de la información relevante, mientras que los sujetos del programa Resumen resultan ser al final de la instrucción mucho más efectivos para reducir información. En este sentido, los autores se muestran partidarios de considerar más cercano al fenómeno de la comprensión la aplicación de estra-

tegias estructurales antes que operaciones relativas a la reducción de la información. Por lo que respecta a los resultados obtenidos en relación con la evaluación de las preguntas, se constató que el grupo sometido al programa Estructura mejoró en sus respuestas ante preguntas sobre las ideas centrales, aunque no en relación con detalles y preguntas creativas. El grupo sometido al programa Resumen no incrementó sus puntuaciones en ninguna de las clases de preguntas.

En definitiva, este programa de Orrantia, Rosales y Sánchez Miguel (1998) abunda en la problemática apuntada por muchos de los intentos dedicados a mejorar la comprensión lectora, esto es, se mejora aquello que se instruye, pero no se es capaz de generar lectores competentes, reforzando así la idea de que se necesitan programas dirigidos a estrategias de conjunto o globales y no tanto quizás dedicadas a trabajar sobre habilidades específicas.

En lo que concierne al saber *hacer inferencias*, algo que es fundamental para la comprensión de los textos, se han realizado estudios (Hansen y Pearson 1983; Yuill y Oakhill, 1988; Gutiérrez-Calvo, 1999³⁰; Díaz y De Vega 2003; Escudero, 2004; etc.), normalmente utilizando métodos de instrucción directa con estudiantes, en los que se pretendía comprobar los beneficios de enseñar el uso de esta realización de inferencias. Estas investigaciones muestran que los malos lectores se benefician mucho de este entrenamiento, incrementándose no sólo su capacidad para la realización de inferencias, sino también su comprensión lectora.

En nuestro país es destacable el *Programa de enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras* de Gilabert (1995), autor que se acerca a la comprensión lectora a partir de la potenciación del uso de claves contextuales para inferir significados. Gilabert utiliza las propuestas de Sternberg y otros (1983)³¹, donde se integran la comprensión y el vocabulario sobre el aprendizaje a partir del aprovechamiento de "indicios contextuales externos" que pueden ser matizados por "variables mediadoras" (número de veces que una palabra aparece en el texto, importancia de la misma, contextos diferentes en que aparece, utilidad de la información que le acompaña, etc.) y que están su-peditados a un conjunto de "procesos implicados" ("codificación selectiva" que permite discriminar la importancia de la información presente, "combinación selectiva" que integra la información seleccionada para la construcción de una definición asociada a la nueva palabra, y "comparación selectiva" que controla

³⁰ En De Vega, M. y Cuertos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta, pp. 231-270.

³¹ En Gilabert, R. (1995). "Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras". *Infancia y Aprendizaje*, 72, 139-152.

y contrasta la nueva información en comparación con la que ya se tiene). Desde esas ideas, Gilabert elabora un programa para la comprensión de palabras desconocidas a partir del contexto con la finalidad de descubrir si los aprendices son capaces de incrementar su capacidad para inferir significados de palabras desconocidas tanto a partir de información explícita como implícita de los textos, y para comprobar la repercusión de tal destreza sobre el recuerdo, la comprensión de ideas de textos escritos y su habilidad para completar pruebas de cierre gramatical.

Para el programa de instrucción se utilizaron 28 textos expositivos de libros de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales, los cuales se modificaron de forma que se crearon dos tipos de textos:

- a) De nivel explícito. Las claves contextuales aparecían en el texto de forma clara, con poca distancia respecto a la palabra desconocida.
- b) De nivel implícito. Las claves contextuales eran poco evidentes, además de encontrarse alejadas de la palabra desconocida.

El desarrollo del programa siguió las recomendaciones de la instrucción directa y la enseñanza recíproca; constó de 18 sesiones (16 de entrenamiento y 2 de recuerdo) de 40 minutos cuya aplicación se estructuraba en cuatro fases o etapas:

1. *Introducción* (1.ª sesión) en que se informa a los aprendices de las peculiaridades del trabajo a desarrollar y de las metas a conseguir, se llevan a cabo actividades colectivas de tipo inferencial con el fin de resaltar la necesidad de tales procesos y el carácter constructivista de la comprensión.
2. *Significado explícito* (2.ª a 7.ª sesiones), se trabajaron textos que poseían las claves explícitas a través de las siguientes fases por sesión:
 - a) *De modelado*. El investigador infería el significado de una palabra desconocida verbalizando las pautas, que incluían los siguientes pasos:
 - Clarificación de los fines de la tarea.
 - Descomposición de la tarea en sus partes componentes.
 - Establecimiento de la táctica a seguir.
 - Autoevaluación.
 - Revisión de los significados.

- b) *De instrucción directa*. Los alumnos aplicaban las estrategias con la continua supervisión del instructor, mediante:
- La lectura del texto por cada alumno.
 - Identificación de la “palabra misteriosa”.
 - Reconocimiento del significado que adoptaba en los distintos contextos.
 - Comparación de la información obtenida y producción de una definición.
- c) *De instrucción dirigida (autocontrol)*. Tenían lugar actividades similares a las de la fase anterior, pero de forma más autónoma de modo que el instructor supervisa el proceso y presta ayuda sólo cuando se le pedía.
- d) *De trabajo autónomo (aprendizaje cooperativo)*. Cada alumno ejecutaba las actividades propuestas por su cuenta, discutiéndose después el proceso completo, mediante la interacción entre los alumnos.
3. *Significado implícito (8.ª a 14.ª sesiones)*. Se trabajaban textos cuyas claves contextuales eran poco evidentes. Se empezó con la fase de instrucción directa combinándola con la fase de autocontrol y el aprendizaje cooperativo.
4. *Combinada (15.ª a 18.ª sesiones)*. Se utilizaron textos de significado explícito e implícito, trabajándose de manera autónoma.

Podemos decir que las actividades implicadas en el programa de Gilabert eran de cuatro tipos o maneras:

- a) Inferenciales previas, con la finalidad de que los aprendices se acostumbren a su práctica y además adquieran conciencia de que leer implica construir significados.
- b) Específicas, con el objetivo de construir el significado de las “palabras misteriosas” aprovechando la información contextual.
- c) De comprobación, contrastando el significado construido con el real y acostumbrando a la autoevaluación a los aprendices.
- d) De claves contextuales, para identificar las pistas que justifican el significado construido, de modo que los aprendices tomaran conciencia de cómo

las palabras modifican su sentido en función del contexto en que se encuentran.

El programa se realizó sobre alumnos de 5.º de EGB, con un grupo experimental de 33 alumnos y otro de control de 31 estudiantes. A partir de sus puntuaciones en las subpruebas de palabras, texto y comprensión del *Test de Análisis de Lecto-Escritura* de Cervera y Toro, y de las obtenidas en algunas subpruebas de la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, forma "E"*, de Yuste, se comprobó que no había diferencias significativas en aptitudes previas y se establecieron tres divisiones intragrupo (alta, media y baja) en relación con su competencia lectora. Los resultados de Gilabert demuestran los beneficios de la instrucción en relación con la inferencia de significados a partir de claves contextuales, ya sean éstas explícitas o implícitas, aunque es verdad que el uso de tales estrategias fue algo superior cuando las claves fueron explícitas. La competencia lectora de los sujetos influía positivamente en la comprensión de palabras, de modo que los aprendices con mayor nivel lector se beneficiaban más del programa. En el recuerdo de los textos también hubo mejora gracias a las actividades de rastreo de indicios contextuales que incrementaron la probabilidad de establecer conexiones entre ideas. Por el contrario, no se incrementó la habilidad para cumplimentar actividades de cierre gramatical ni mejoró la capacidad para identificar las ideas principales del texto, quizás, según Gilabert, en estas edades requeriría de una instrucción específica.

En la especialidad sobre el uso de estrategias para la metacompreensión se han realizado varias investigaciones encaminadas a comprobar la eficacia del entrenamiento en el uso de estas (Gamer y otros, 1984; Baker y Zimlin, 1989; Cross y Paris, 1998; Beltrán y Reppeto, 2006; etc.), algunas de ellas ya referidas. Por lo general se han utilizado metodologías parecidas a las de instrucción directa para enseñar a los sujetos a autoevaluarse a través de la autorregulación usando para ello estrategias correctivas. Estas investigaciones muestran cómo este tipo de entrenamiento incrementa las capacidades metacompreensivas de los sujetos y favorece su comprensión lectora notoriamente (Canals, 1988; Yuill y Oakhill, 1991; Soriano y otros, 1996; Johnston y otros, 2008; etc.).

A nivel nacional, de vital importancia es el *Programa de Entrenamiento en Supervisión de la Comprensión Lectora* de Mateos (1991), que se apoya en el conjunto de investigaciones desarrolladas durante los años 80 en torno a la incidencia de la supervisión sobre el proceso de comprensión. En ellas se demuestra que los malos lectores no suelen modificar su actitud aunque se encuentren ante

textos cuyo vocabulario sea excesivamente complejo y cuyo contenido no se estructure de modo coherente.

Con esa base Mateos elabora un programa con un doble objetivo de enseñanza:

- a) Identificar el origen de los fallos en la comprensión (desconocimiento de palabras bien por su novedad o bien por aparecer en contextos no familiares, presencia de contradicciones, de informaciones conflictivas con el conocimiento previo, etc.).
- b) Seleccionar y aplicar las estrategias más eficaces para su corrección (releer, usar los indicios contextuales para formular y contrastar hipótesis, recurrir a fuentes externas, etc.)³².

Para la aplicación de este programa la autora concibe la situación de grupo durante 52 sesiones, con una duración de 45 minutos por sesión, cuya metodología de instrucción desarrolló así:

- *Explicación*. Transmitir a los alumnos información sobre las estrategias, los pasos en que consistía su aplicación, las condiciones que debían presentarse para proceder a su empleo y su utilidad para alcanzar una comprensión mayor, tanto mediante las exposiciones orales como mediante discusiones o diálogos centrados en ejemplos ya diseñados.
- *Modelado de las estrategias*. El experimentador hacía una lectura oral de distintos textos e iba manifestando en voz alta los problemas de comprensión que experimentaba durante la lectura, formulándolos en forma de pregunta, así como las acciones que seguía para tratar de responder a sus propias preguntas. Durante el modelado se intercalaban preguntas dirigidas a hacer que los alumnos reflexionasen sobre ese proceso.
- *Práctica guiada*. Los alumnos practicaban el proceso, pensando también en voz alta, durante la lectura de textos similares a los modelados por el experimentador. El papel del experimentador en esta fase consistía en guiar al alumno en la realización de la tarea, señalando los problemas, sugiriendo estrategias, induciéndole a justificar sus decisiones y a reflexionar sobre lo hecho, y reforzando sus logros. A medida que los alumnos iban mejorando el apoyo se retiraba poco a poco.

³² Más adelante, en la figura 45, se recogen la estructura y objetivos generales del programa de Mateos.

Mateos validó el programa aplicando la intervención sobre tres grupos extraídos de un total de 47 alumnos de 5.º de EGB, catalogados como con niveles de comprensión lectora medio y bajo, aunque sus habilidades de decodificación eran más altas. Según esto, fueron tres los grupos a los que fueron adjudicados:

- 1) *Entrenamiento global*. Entrenamiento en estrategias de detección y solución de fallos en la comprensión de acuerdo con los objetivos y metodología ya descrita.
- 2) *Entrenamiento parcial*. Aplicación del programa sin el componente metodológico de la explicación acerca de las estrategias, su utilidad y condiciones.
- 3) *Sin entrenamiento*. Lectura de los textos empleados para la instrucción en las condiciones precedentes y respuesta ante preguntas relativas a su contenido que implicaban el uso de las estrategias enseñadas en las condiciones anteriores, en este caso sin someterse a ningún tipo de instrucción específica. La retroalimentación que se daba a los alumnos dirigía su atención hacia el producto final de la comprensión y no hacia los procesos.

La autora para valorar la efectividad del programa practicó diversas pruebas que incluyeron:

- La evaluación de los conocimientos generales sobre estrategias de supervisión.
- Un test sobre la capacidad para detectar fallos de comprensión.
- Un test para valorar el conocimiento de estrategias para movilizar.
- Una prueba sobre la utilización de estrategias de regulación.
- Una prueba que planteaba actividades de cierre para determinar la habilidad del aprendiz para servirse del contexto.
- Una prueba de pensamiento en voz alta acerca de la detección de fallos y estrategias de solución.
- Un test estándar de comprensión lectora.

Figura 45. Programa y objetivos generales del Programa de Supervisión de la Comprensión
(Mateos, 1991)

1. Introducción a la evaluación de la propia comprensión
 - Saber que la meta principal de la lectura es la comprensión
 - Saber que para llegar a comprender es importante darse cuenta de que "hay algo que no se entiende" y de "qué es lo que no se entiende".
2. Fallos de comprensión detectados mediante el uso del criterio léxico: palabras nuevas y palabras familiares en contexto no familiar.
 - Identificar los problemas debidos a la presencia de palabras nuevas y de palabras familiares en contextos no familiares y expresarlos en la pregunta adecuada.
3. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios semánticos (I): falta de claridad informativa y ambigüedad
 - Identificar la información que falta en un texto que no contiene toda la información necesaria para representarse claramente su significado, y los problemas debidos a expresiones ambiguas – v.g. pronombres que poseen más de un posible antecedente- formulándolos en la pregunta adecuada
4. Fallos de comprensión detectados mediante el uso de criterios semánticos (II): falta de cohesión temática, inconsistencia interna e inconsistencia externa.
 - Identificar la frase o párrafo que no se relaciona con el tema desarrollado en un párrafo o texto, afirmaciones contradictorias y afirmaciones conflictivas con el conocimiento previo y formular los problemas en las preguntas adecuadas.
5. Práctica en la detección de fallos de comprensión
6. Introducción a la regulación de la propia comprensión.
 - Conocer el concepto de estrategia.
 - Tomar conciencia de la necesidad de "hacer algo" para resolver un fallo de comprensión.
 - Saber que la selección de la estrategia adecuada para resolver un problema depende de la naturaleza del problema y del contexto en el que se encuentre.
7. Suspender el juicio.
 - Conocer en qué consiste la estrategia y las condiciones que deben darse para proceder a su empleo.
 - Usar la estrategia cuando se den las condiciones referidas.
8. Formular y contrastar hipótesis (I)
 - Conocer la estrategia y cuándo es adecuado su empleo.
 - Usar los indicios contextuales para formular y contrastar hipótesis sobre el significado de una frase, párrafo o texto cuando se den las condiciones referidas.
9. Formular y contrastar hipótesis (II)
 - Conocer al menos seis clases de pistas que puede proporcionar el contexto de una palabra: espaciales, temporales, funcionales, descriptivas, de clasificación y de equivalencia.

- Identificar las pistas que proporciona el contexto de una palabra e integrarlas en un significado.

10. Ignorar el fallo/consultar una fuente externa.

- Determinar cuándo es útil ignorar un fallo de comprensión originado por la presencia de una palabra nueva y cuándo debe consultarse su significado acudiendo a una fuente externa (diccionario, otra persona).

11. Releer

- Conocer en qué consiste la estrategia y cuándo debe aplicarse.

- Usar la estrategia cuando se den las condiciones adecuadas.

12. Práctica en la identificación y resolución de problemas de comprensión

Los resultados que se obtuvieron apuntaron al entrenamiento global (explicación, modelado y práctica supervisada) como la forma más óptima para la mejora del conocimiento estratégico y del control del proceso lector. En un estudio precedente realizado sobre 28 alumnos de 5.º de EGB (con 28 sesiones), ya encontró la autora resultados semejantes que ponían de manifiesto la superioridad del entrenamiento explícito en las habilidades de supervisión de la comprensión al constatar diferencias significativas en relación con las ganancias en habilidad para detectar fallos, en el conocimiento de estrategias, en la prueba de comprensión dependiente del uso de las estrategias reguladoras y en la medida de comprensión del texto empleado en la prueba de pensamiento en voz alta. También el cambio operado en la comprensión, medido por el test convencional, fue significativamente mayor en los alumnos del primer grupo (entrenamiento global).

En lo concerniente a la comprensión lectora medida como producto a partir de una prueba estándar, los resultados se muestran incluso superiores para el grupo sin entrenamiento. Ello se puede justificar por la naturaleza de este tipo de evaluación, insensible según la autora a la detección de estrategias específicamente entrenadas. En general, los resultados que obtuvo no permiten aseverar que el incremento en los conocimientos sobre estrategias redunde necesariamente en una mejora de la comprensión. Este estudio permitió constatar que la adquisición de este tipo de estrategias es mejor cuando éstas se instruyen de forma explícita. Por tanto, el éxito de un programa no depende solo del tipo de estrategias entrenadas sino también del modo en que éstas se enseñen.

En un estudio posterior, Mateos (1991) considera que el entrenamiento que incluye información sobre las estrategias de comprensión en unión con la instruc-

ción directa de estrategias de supervisión de la comprensión es el método que conduce de forma más eficaz a una mejora de la comprensión final de los sujetos. El procedimiento de instrucción más efectivo parece ser aquel que permite la explicación y el modelado extensivos de las estrategias y que lleva al alumno a participar en un nivel creciente de competencia, mediante el desvanecimiento gradual del apoyo prestado por el profesor en la práctica dirigida de la tarea.

3.2. Programas para enseñar estrategias múltiples

Los programas en los que se enseñan varias estrategias de comprensión al mismo tiempo son menos frecuentes, pero su importancia es grande, pues para entender un texto es necesario utilizar simultáneamente varias estrategias. Son numerosos los programas que trabajan con estrategias múltiples y en los que se suelen incluir componentes metacognitivos; a continuación se describen los más notorios a nivel internacional y nacional.

A mediados de los 80, Bereiter y Bird (1985), tras identificar, mediante el procedimiento de pensar en voz alta, las estrategias utilizadas por un grupo de adultos buenos lectores para resolver las dificultades de comprensión que encontraban mientras leían, diseñaron un estudio con el propósito de enseñar estas estrategias a un grupo de alumnos con nivel superior a la media en comprensión lectora oral y silenciosa. El análisis de los datos arrojó que, en general, los sujetos no adquieren las estrategias por mera observación de modelos y práctica, sino que necesitan además una instrucción más explícita, que transmita las condiciones que permiten reconocer los casos en los que se puede aplicar cada una de ellas, y que especifique las acciones a llevar a cabo cuando se presentan esas condiciones.

Por su parte, Brown y otros (1984) se centraron en el entrenamiento de cuatro estrategias para que alumnos con dificultades de aprendizaje aprendieran a usarlas de forma independiente y en diferentes contextos (resumir periódicamente, preguntarse, aclarar y predecir). La instrucción se diseñó sobre el valor de los diálogos. Realizaron varios estudios intentando adaptar progresivamente el programa a las condiciones reales de aprendizaje en el aula. En todos ellos los sujetos con problemas de aprendizaje fueron niños estadounidenses de 12-13 años, con puntuaciones normales en decodificación lectora pero muy bajas en comprensión lectora. El entrenamiento tuvo éxito pues los resultados, tanto en el aula como en el medio específico de entrenamiento, demostraron progresos sustan-

ciales de la comprensión. Posteriormente, estos autores han intentado adaptar su modelo de entrenamiento a otros contextos educativos, como la intervención temprana con alumnos de riesgo (Palincsar, 1986; Yuill y Oakhill, 1991; Alfassi, 1998; Stone y otros, 2008, etc.), obteniendo también buenos resultados. Este programa demostró que el entrenamiento cuidadoso y programado con base en el conocimiento de las habilidades subyacentes a la capacidad de comprender textos produce grandes progresos.

Tampoco podemos olvidar en el ámbito internacional, citar los trabajos que llevó a cabo Paris (1984, 1986), en colaboración con otros autores, diseñando un procedimiento instruccional (ISL)³³, para enseñar estrategias de comprensión lectora a alumnos basada en la consideración fundamental de tres variables para la actuación estratégica: el conocimiento consciente en relación con las destrezas y estrategias, el control de las estrategias y la motivación hacia este tipo de tareas.

Para ello, Paris y sus colaboradores realizaron varios estudios de intervención cuyos objetivos teóricos eran:

- a) Contrastar la hipótesis de que la comprensión lectora y los metaconocimientos sobre la lectura pueden mejorar enseñando a los niños directa y explícitamente la existencia, utilización y valor de las estrategias de comprensión lectora.
- b) Probar experimentalmente la hasta entonces sólo supuesta relación entre metaconocimiento y comprensión lectora.
- c) Probar la eficacia de un programa de instrucción en comprensión lectora diseñado para usarlo en los niveles escolares elementales.

A partir de los resultados que obtuvieron, los autores extrajeron una serie de conclusiones:

- a) La enseñanza explícita de las estrategias de comprensión incrementa su conocimiento y uso adecuado.
- b) La conciencia lectora parece tener un papel importante en la comprensión lectora.
- c) A partir del aumento de las puntuaciones en las pruebas de completar y detección de errores se puede deducir que los sujetos aprendieron a evaluar, planificar y controlar su actividad lectora.

³³ *Informed Strategies for Learning* (Estrategias Informadas para el Aprendizaje) traducción propia.

Los resultados reflejaron la existencia de estrechas relaciones entre meta-conocimientos y actuación en tareas de lectura. Para estos autores, las razones de la eficacia de un programa radican en sus características: explicación directa de las estrategias de lectura, uso de metáforas para describirías y explicarlas, discusiones en grupo sobre su utilización, entrenamiento extensivo ajustado a las necesidades del alumno, posibilidad de práctica activa, continuada y supervisada por el profesor, y la transferencia gradual del control de la actuación del instructor al aprendiz.

Por lo que respecta a nuestro país, hay que recordar los trabajos realizados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991), con su *Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos: Comprender para Aprender*, dirigido a escolares de entre 10 a 12 años, y diseñado para entrenar básicamente tres de las habilidades cognitivas principales para aprender partiendo de la información presentada en forma de texto: a) distinguir la información más importante en relación con aquella otra de menor importancia del texto, b) organizar y estructurar la información que el texto proporciona y c) utilizar estrategias metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión. El programa se estructuró en 12 sesiones de 45 minutos, en torno a dos estructuras de textos de carácter expositivo: textos comparativos y textos enumerativos, todos ellos pertenecientes al área de Conocimiento del Medio Natural y Social.

Las sesiones se distribuyeron según el tipo de textos, actividades desplegadas y metodología instruccional como mostramos en la figura 46. La metodología de enseñanza partía siempre de una fase de modelado en la que el profesor verbalizaba los procesos mentales que aplica en la lectura del texto y en la realización de las actividades necesarias para una óptima comprensión, compartiéndola con los aprendices; posteriormente se utilizaba la práctica guiada para después ir a la práctica autónoma.

Figura 46. Esquema de sesiones del Programa "Comprender para Aprender"

SESIÓN	ESTRUCTURA TEXTUAL	ACTIVIDADES	FASE INSTRUCCIÓN
1.º		Identificar la idea principal explícita Identificar detalles de apoyo. Representar la macroestructura tex-	Modelado

2. ^a 3. ^a 4. ^a 5. ^a 6. ^a	COMPARATIVA	tual. Las mismas. Producir la idea principal implícita Identificar detalles de apoyo. Representar la macroestructura textual.	Práctica guiada Modelado
7. ^a 8. ^a 9. ^a	ENUMERATIVA	Las mismas. Producir un texto con estructura textual comparativa.	Práctica guiada Modelado y Práctica guiada
10. ^a 11. ^a 12. ^a	ENUMERATIVA Y COMPARATIVA	Combinación de actividades de las sesiones 1. ^a y 4. ^a . Las mismas que en las sesiones 1. ^a a 5. ^a y además: 1. Ordenar oraciones textuales según su importancia en el pasaje. 2. Detectar oraciones consistentes e inconsistentes con la idea principal.	Práctica Independiente Modelado y Práctica guiada
		Combinación de las actividades de las sesiones anteriores y además: 1. Distinguir entre textos con estructura textual comparativa y enumerativa. 2. Representación mental de la macroestructura del pasaje. 3. Resumen del contenido del pasaje.	Modelado, Práctica guiada y práctica independiente

Fuente: Vidal-Abarca y Gilabert (1991).

En las sesiones se llevaban a cabo dos tipos de actividades para alcanzar una representación de lo que el autor pretendía comunicar con el texto:

1. *Actividades relacionadas con la formación de macroideas*, encaminadas a determinar el tema del texto y la idea principal. Se analizan las ideas presentes en los párrafos del texto pidiendo que el aprendiz las puntúe en relación con su importancia. Al ser los textos expositivos, facilitaban el desarrollo de una actividad, como fue la organización de las ideas en el marco de un esquema figurativo (una balanza para el caso de los comparativos y en forma de árbol para los enumerativos). Partiendo de ese esquema se les solicitó la elaboración de un resumen en las dos últimas sesiones, debiendo constar en él sólo las ideas principales.
2. *Actividades metacognitivas*. Durante todo el programa los aprendices razonaron sus respuestas y explicaron por qué algunas fueron más o menos adecuadas en comparación con las de sus compañeros, solicitándoles también que verbalizaran cómo resolver las tareas de comprensión que se les planteaban. Por lo que se refiere al primer grupo de actividades, Vidal-Abarca publicó anteriormente un estudio (1990) en el que daba datos que refrendaban la validez y utilidad del mismo con relación a la comprensión de ideas principales.

De gran interés es la propuesta de actividades adicionales al programa con la idea de generalizar lo aprendido, así como procurar su extensión a aprendices de edades mayores. Estas actividades se agrupan en dos grandes bloques:

- a) De *análisis de textos*, con el objetivo de desarrollar en los aprendices la capacidad para enfrentarse a textos cuya organización no sea muy coherente. El análisis sigue las siguientes fases:
 - Lectura del título y formulación de predicciones sobre propósitos comunicativos del autor (activación de unidades y marcos textuales).
 - Lectura de los subtítulos o títulos de apartados, cuestionándose si dicho apartado entraba en las predicciones realizadas en el paso anterior, pronosticando su contenido y adjudicándole una unidad textual (descripción, causación, comparación, enumeración, etc.).
 - Lectura de cada apartado, preguntándose si está claro su propósito, buscando la idea principal que aporta, las expresiones que inci-

den sobre conexiones entre ideas, descartando la información irrelevante, constatando la existencia de términos desconocidos, etc.

- b) De *ampliación de esquemas y estrategias*: Las de esquemas se dirigen a descubrir nuevas estructuras textuales de las recogidas en el programa, añadiendo la enseñanza de estructuras de causación a través de diagramas de flujo y las descriptivas, seleccionando como forma más adecuada para su dominio la instrucción en la técnica de “mapas de ideas” que persigue representar mediante diagramas la información del texto, conectando su contenido mediante símbolos que identifican relaciones lógicas entre las ideas (de ejemplo, de definición, de similitud, de comparación, etc.).

En relación con las estrategias, Vidal-Abarca y Gilabert (1991) consideran oportuno practicar, además de lo mostrado en el programa, actividades relacionadas con la activación de conocimientos previos y predicción del contenido, generar autopreguntas para revisar el contenido y las relaciones entre ideas, y elaborar resúmenes.

Por otro lado, otro estudio importante es el *Programa para la comprensión de textos expositivos en escolares* de Collado y García Madruga (1997). En este programa, o quizás como los autores lo denominan, “modelo de intervención”, se trabaja la comprensión de textos expositivos en grupos de escolares de 11 y 14 años, pretendiendo, desde una perspectiva global, alcanzar la meta última de la comprensión lectora y la construcción de un modelo coherente del texto en la memoria, a través de la intervención sistemática sobre las diferentes submetas que la teoría delimita como apropiadas para su consecución. Puede observarse en la figura 47 con más detalle cuáles serían las submetas perseguidas en relación con los niveles o productos con que se relacionan, junto con las tareas que implican.

Figura 47. Análisis de la tarea de comprensión de textos

META: Conseguir un modelo coherente del texto en la memoria		
SUBMETAS	TAREAS	NIVELES
1. Construir una represen-	1a. Derivar las proposicio-	MICROESTRUCTURA

tación base del texto.	nes. 1b. Realizar inferencias para lograr la coherencia del texto.	
2. Derivar las macroproposiciones del texto.	2. Identificar la diferente importancia de las ideas.	
3. Reducir la información a los elementos esenciales.	3a. Omitir y seleccionar las proposiciones. 3b. Sustituir los conceptos concretos por uno más general. 3c. Integrar varias proposiciones en una.	MACROESTRUCTURA
4. Encuadrar las macroproposiciones en un esquema de nivel superior.	4a. Conocer un modelo de superestructura. 4b. Reconocerlo en un texto. 4c. Usarlo para organizar el recuerdo. 4d. Que el uso del esquema implique un mayor recuerdo.	SUPERESTRUCTURA
5. Controlar la propia comprensión.	5a. Identificar los propósitos de una tarea. 5b. Supervisar si las actividades se están realizando. 5c. Poner en marcha las estrategias para paliar los errores.	CONTROL O METACOMPRESIÓN

Fuente: Collado y García Madruga, (1997)

Collado y García Madruga (1997) compararon dos metodologías de instrucción en su aplicación, dividiendo a los aprendices en dos grupos según dos condiciones. La primera, según la cual recibían una instrucción basada en la enseñanza recíproca siguiendo las directrices de Palincsar y Brown (1984, 1987), incluyendo cuatro fases con las siguientes actividades:

1. Aclaración:

- Centrar la atención en el título mediante su lectura y comentario.

- Indagar sobre los conocimientos del alumno que sean relevantes para el tema.
- Leer el párrafo silenciosamente, luego leerlo en voz alta.
- Intentar conectar lo que va leyendo con los conocimientos que el alumno ya tiene.
- Aclarar dificultades, palabras de contenido ambiguo o desconocidas.
- Adaptar, si es necesario, el mensaje al niño.

2. Predicción:

- Predecir a través del título lo que puede ser el contenido futuro.
- Predecir después de la lectura de cada párrafo.
- Intentar predecir el final.
- Hacer razonamiento causa-efecto.

3. Pregunta:

- Preguntar sobre las ideas principales.
- Preguntar sobre los detalles.
- Que los niños intenten imaginar las preguntas que haría un profesor sobre el párrafo.

4. Resumen:

- Decir diez ideas principales del texto.
- Decir ocho ideas principales del texto.
- Decir seis ideas principales del texto (Ir bajando hasta quedar con las ideas necesarias sin perder el sentido).
- Criticar y evaluar la coherencia del texto si procede.

Estos autores desarrollaron un procedimiento propio de intervención que llegan a definir como una "enseñanza directa interactiva", que comprendía los grupos de actividades que se especifican a continuación:

- a) Los conocimientos previos. Instrucción con el objetivo de promover la activación de conocimientos previos relacionados con el tema del texto, que suponía dos clases de actividades desarrolladas en grupo: mapas concep-

tuales al inicio de cada tema, y a partir de título y subtítulos anticipar el contenido.

b) Nivel microestructural.

1. Instrucción. Se trabaja tanto la actividad de lectura como la de realización de inferencias.

- En relación con la lectura, el profesor lee en voz alta, posteriormente los alumnos leen silenciosamente y por último en voz alta éstos últimos.
- Por lo que respecta a las inferencias, se trabajan las de referencia directa e indirecta, y las causales. En las de referencia directa, por ejemplo, se localizaban pronombres, se buscaban los nombres a los que sustituía, etc.; en las causales se inducía siempre a cuestionarse acerca de por qué se decía o sucedía lo que el texto expresaba, etc.

2. Evaluación. En este nivel se aplicaban pruebas tipo *cloze*, preguntas abiertas para la evaluación de procesos inferenciales y el recuerdo de ideas de detalle.

c) Nivel macroestructural.

1. Instrucción. En este apartado la instrucción se centra en la clasificación de las ideas contenidas en los párrafos y en la reducción de información esencial. Para ello se realizaban estas actividades:

- Se explicaban los diferentes tipos de ideas (principales, secundarias y de detalle) y se ejemplificaba su concreción en un párrafo, invitando luego a su distinción a los aprendices en otros párrafos.
- Mediante diagramas de flujo se intentan establecer relaciones y formar conjuntos de ideas que puedan ser resumidos bajo una frase.

2. Evaluación. Se efectuaba mediante prueba de *recuerdo libre* en la que se contabilizaba el porcentaje de ideas importantes y secundarias recordadas sobre un texto, y una prueba de *resumen* sobre doce párrafos que exigían de la aplicación de una macrorregla.

d) Nivel superestructural.

1. Instrucción. Se instruía a los aprendices sobre una estructura textual que incluía un máximo de seis categorías (introducción, problema, crítica,

clasificación, solución y conclusión) buscando su conocimiento, la capacidad de reconocerlas en el texto, su uso para el recuerdo y la transmisión de su utilidad.

- Para que las conocieran, se explicaba la tarea y su utilidad, se ponía un ejemplo sobre un texto enseñando las diferentes categorías, su significado y las expresiones lingüísticas que comúnmente las introducen.
 - Se practica el reconocimiento sobre diferentes textos, incluyendo también pasajes desordenados.
 - Se activa su uso componiendo narraciones y también textos escritos cuyos párrafos se correspondían con una categoría, asignándole además un subtítulo.
2. La evaluación se realizaba sobre el número de categorías reconocidas en pruebas de recuerdo libre de dos tipos de textos: con categorías explícitas y sin marcas.
- e) Actividades de control o metacompreensión, a través de una hoja de registro definida por casillas de observación en las que el aprendiz debe señalar dónde y en qué momento del proceso experimenta dificultades.
1. En la fase de instrucción se entregaba la hoja a los sujetos, se les hacía observar la secuencia de actividades de ese día, se explicaba cómo cumplimentarla, se insistía en su observación tras la actividad, mostrándoles los resultados al día siguiente junto con apoyo para superar los problemas.
2. La evaluación era una prueba de "autoconcepto" para que el aprendiz midiera su capacidad de resumir, junto con la propia hoja de registro que servía para valorar el avance tanto del grupo como de cada alumno.

A la fase de instrucción precedieron (pretest) y siguieron (postest) la aplicación de un conjunto de pruebas paralelas destinadas a medir la competencia en habilidades de comprensión. Los resultados hallados demostraron que el nivel inicial junto con la edad (11 y 14 años) son factores determinantes para el aprendizaje, ya que el postest reflejaba mejoras según esos factores. En relación con ello, aquellos que habían seguido el procedimiento específico ideado por los autores, mostraban mejoras significativas en la práctica de inferencias por lo que se

refiere a la microestructura, en relación con la macroestructura se mejoraba en todas las habilidades, a excepción del grupo de 14 años en el recuerdo de ideas principales y el de 11 años en ideas secundarias. El grupo que había seguido el procedimiento de enseñanza recíproca sólo se mostraba superior al del procedimiento específico en el recuerdo de ideas de detalle, y tanto los entrenados en un método como en otro, mostraban una mejora muy significativa en los resúmenes.

En definitiva, el programa diseñado por Collado y García Madruga es bastante eficaz en desarrollar aquellas habilidades que caracterizan a los lectores, aunque un poco desigual según tareas y niveles de análisis. Pese a ello, los autores reconocen que sus resultados deben ser tomados con cautela dada la incidencia de algunos factores metodológicos en el desarrollo del programa que pudieron influir sobre los datos del grupo de 14 años, ya que fue llevado a cabo en un momento posterior, con diferente material e instructor.

4. Síntesis y reflexiones sobre los estudios revisados

Tras el repaso de estos estudios nuestras conclusiones giran en torno a dos puntos.

Por una parte, realizar una valoración global acerca de qué aportan y, por otro lado, la extracción de aquellos elementos que pudieran ser de más interés en cuanto a las estrategias y metodologías que se emplearon.

En relación con lo primero, hay que decir que la comprensión lectora, en tanto que es una habilidad de carácter instrumental, recibe atención y consume mucho tiempo en la formación y desarrollo de cualquier estudiante. Su importancia, como hemos podido comprobar, ha desarrollado numerosos trabajos de investigación encaminados a comprobar la validez de diferentes propuestas destinadas a potenciar su eficacia. Esos programas ofrecen una gran variedad en cuanto a estrategias entrenadas. Algunos entrenan aspectos de bajo nivel, otros se dirigen a niveles superiores del procesamiento, trabajan estrategias de orden estructural o se centran en la identificación y corrección de fallos en la comprensión, aspectos que se incluyen en las destrezas metacognitivas, etc. También los hay que tienen un carácter más global actuando sobre múltiples estrategias al incluir gran variedad de tareas.

En muchas ocasiones, se trabajan textos expositivos dada su relación con el aprendizaje escolar, pero es amplia la instrucción sobre textos narrativos. Al mismo tiempo, la mayoría de ellos se dirigen a aprendices de edades jóvenes. En cuanto a sus resultados, en general, los programas mejoran aquellos componentes que son entrenados, aunque en la mejora en las habilidades entrenadas resalta el hecho de que aquellos estudiantes que parten de un mejor nivel lector se aprovechan más de las acciones instruccionales emprendidas, no viéndose tan beneficiados los aprendices que no cuentan con un punto de partida bueno. Cabe resaltar que, frente al entrenamiento particular de determinadas estrategias, es preferible su la instrucción de varias estrategias y con una duración considerable.

Un problema que debemos tener en cuenta en relación con el diseño de un estudio de investigación es el qué y cómo entrenar la comprensión y que esto tenga relación con la realidad del contexto escolar, no en vano la mayoría de programas aportan datos sobre su validez y se han desarrollado en el contexto escolar. En cualquier caso, este factor alude a los condicionantes que forman parte de este tipo de estudios. De este modo, y en relación con el segundo punto al que nos queríamos referir en estas conclusiones, las circunstancias fuerzan ciertas modificaciones sobre la base de esos factores.

En definitiva, en relación con los estudios expuestos anteriormente podemos concluir:

1. Las estrategias de razonamiento, metacognitivas, de control de la comprensión o los conocimientos previos son de vital importancia en los aprendices para la comprensión de la lectura.
2. Las diferencias existentes entre la comprensión de los textos narrativos y los expositivos, ya que la prosa narrativa es más fácil de comprender y recordar que la expositiva. Al mismo tiempo, la construcción del significado parece que se realiza en la narración fundamentalmente por el conocimiento, mientras, en la exposición lo es por la estructura superficial y proposicional del texto.
3. Los textos actualmente son el principal medio de transmisión de conocimientos, de aquí la importancia educativa que tiene la investigación sobre el procesamiento de textos y el aprendizaje a partir de los mismos.
4. Proporcionar un esquema del texto permite a los sujetos conocer la estructura y orientar su atención hacia los aspectos más relevantes de aquel

(macroestructura). Teniendo en cuenta lo anterior, parece que los sujetos de baja comprensión no lo utilizan y resultan perjudicados. Por el contrario, el contar con un esquema estructural resulta beneficioso para los sujetos de buena comprensión, a los cuales el esquema parece orientarlos hacia los significados básicos.

5. Estos estudios indican que los textos en la escuela debieran “rehacerse” con la mira puesta en el resultado final, el cual se obtendría aplicando las estrategias ya descritas.
6. Hay que tener en cuenta, como recogen estos estudios, las aportaciones del sujeto y las diferencias individuales y no únicamente las variables textuales, esto es, la importancia del sujeto y de los conocimientos que aporta al proceso de comprensión lectora.
7. Tener en cuenta que las estrategias y habilidades de los sujetos influyen en su forma de interactuar con el texto y en la aplicación de sus conocimientos en la lectura. Esto implica saber cuáles son las estrategias que utilizan los buenos lectores y averiguar cómo se adquieren estas de cara a enseñar a los alumnos las estrategias necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de texto que se encuentren.
8. La capacidad para adquirir información a través de la lectura no es una capacidad solo instrumental, pues debe considerarse como uno de los fines primordiales de la educación obligatoria. Por ello debe considerarse la falta de comprensión lectora como una manifestación del fracaso escolar.
9. Hay que partir de que el carecer de la capacidad para comprender el lenguaje escrito presenta diferentes niveles o grados. Por lo tanto, la capacidad de comprensión no se adquiere de una vez, sino que debe desarrollarse a lo largo de toda la educación reglada.
10. La enseñanza debería concentrarse en enseñar las estrategias que permiten obtener la información por uno mismo. Esta enseñanza debería formar parte del currículo oficial.
11. Los problemas para comprender y aprender la información de los textos escolares, definen al alumnado al terminar la enseñanza obligatoria. Estos problemas se perciben en las etapas primeras pero se acentúan normalmente en las etapas superiores.

12. Las diferencias entre los sujetos de distintos niveles de competencia residen no tanto en la deficiencia en una de esas habilidades como en la coordinación e integración de conjuntos de ellas.
13. Las investigaciones realizadas permiten determinar que los sujetos con baja comprensión se caracterizan por un procesamiento lineal del texto, y por considerar que comprender es recordar lo que está en el texto. Estos lectores se caracterizan también por su incapacidad para evaluar su propio comportamiento como lectores.
14. En los estudios relativos a la importancia de la metacognición en la comprensión lectora se hace hincapié en la disposición para aprender por parte del alumno. Esta disposición depende en gran parte del control adecuado de la propia comprensión, lo que pone de manifiesto la importancia de los procesos metacognitivos en la comprensión lectora, el razonamiento, la solución de problemas y el recuerdo. Los estudios muestran que el entrenamiento explícito en habilidades de supervisión y regulación de la comprensión mediante la reflexión sobre los procesos metacognitivos resultan eficaces con una mejora en la comprensión lectora.
15. Aunque la meta de la lectura es la comprensión del texto, el grado de comprensión dependerá de las necesidades y propósitos del lector. Por ello, la selección de los estándares adecuados para evaluar el nivel de comprensión alcanzado es básico.
16. En las investigaciones se observa que la instrucción a través de programas de intervención en la comprensión lectora afecta débilmente a los sujetos de buena comprensión, pero de forma muy significativa a los de pobre comprensión.
17. Se pone de manifiesto la necesidad de aplicar programas de intervención con una duración suficiente para que los alumnos puedan asimilar lo aprendido y generalizar el uso de las reglas enseñadas.
18. Los programas pueden ser más efectivos si se aplican en grupos pequeños o individualmente que si se aplican a muchos alumnos. Lo mismo ocurre si se integran dentro de las tareas y contenidos escolares.
19. Según los autores de las investigaciones, se necesitan técnicas más precisas de evaluación de la efectividad de los distintos tipos de entrenamiento, centradas no sólo en la detección de los productos sino también de los cambios en los procesos.

20. Las investigaciones llevadas a cabo nos muestran la necesidad de ajustar los procedimientos de instrucción al nivel de competencia inicial de los alumnos. Así, a los sujetos de baja capacidad se les deberían enseñar estrategias de análisis microestructural; por el contrario, a los sujetos de alta capacidad se los podría poner a trabajar directamente con estrategias macroestructurales.
21. Hay que realizar la evaluación de la comprensión lectora en función de las propias estrategias de los sujetos y no sólo de las diferencias en el rendimiento de estos.

5. Bases para un programa de instrucción sobre comprensión lectora en la ESO

La LOE (2006) habla en su artículo 26 (Principios pedagógicos), de la promoción del hábito de la lectura, y expresa que para ello se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias, prestándose en esta etapa (ESO) una atención especial a su adquisición y el desarrollo." Esto es lo que se recoge en la ley, pero por desgracia en la práctica diaria no se pone de manifiesto, ya que no hay una "norma" o regulación que lo recoja, quizás únicamente en materias como Lengua y Literatura se cumpla.

Cabe resaltar que con relación a lo dicho se manifiesta un fenómeno muy complejo y preocupante, con una base fundamental para el desenvolvimiento cognitivo adecuado del alumnado en secundaria, el cual se refiere a su baja comprensión lectora, considerada esta como una de las habilidades básicas del alumno, pues sin su dominio, todo aprendizaje escolar y avance significativo se hace esencialmente limitado, por lo que constituye una de las esencias del saber.

Dentro de este marco, Fernández Enguita y otros (2010)³⁴ señalan que el rendimiento escolar suele ser un problema muy complejo, donde influyen factores causales variados y entre ellos los de carácter cognoscitivo como el procesamiento de información y la comprensión, que conducen, entre otras cosas, a problemas académicos y deserción escolar. Este mal rendimiento es un problema que suele manifestarse en todas las etapas educativas, generando un bajo nivel formativo, escasa competitividad para acceder a estudios superiores y una pobre capacitación profesional. En este mismo aspecto, interesa resaltar que estos factores causales mencionados, conllevan que el alumnado no pueda adquirir y

³⁴ Fernández Enguita, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales n.º 29. Fundación La Caixa: Barcelona.

manejar adecuadamente el cuerpo de la información esperada para el nivel educativo, lo cual al comprometer un área básica, es obvio que condicionará el rendimiento en todas las demás que complementan su aprendizaje.

Los datos españoles muestran alarmantes resultados en lo que se refiere a competencia lectora, como señalan los ya anteriormente citados informes nacionales e internacionales (*Evaluación General de Diagnóstico* que realiza el Ministerio de Educación³⁵ o en el *informe PISA*³⁶)³⁷ donde un 29% de los estudiantes españoles no consigue titular en la secundaria y, por tanto, tendrá notables dificultades para continuar cualquier tipo de estudios o vida laboral. Los datos, en general, evidencian que el fracaso escolar se genera en los años de escolarización, especialmente a edades tempranas. De igual modo, cabe considerar que uno de los temas más planteados por los docentes en su quehacer pedagógico diario es la marcada deficiencia de comprensión lectora que manifiestan los alumnos, lo cual, significa que esta problemática determina el fracaso o el éxito, puesto que se identifica con la eficacia en el dominio del texto escrito.

Cabe señalar que estas deficiencias detectadas suponen una gran limitación en el uso del pensamiento abstracto del alumnado en la etapa escolar, y puesto que las áreas exigen conocimientos, análisis, explicaciones causales, conceptualizaciones, elaboración de teorías más o menos complejas, etc. todo este cúmulo de aspectos no podrá ser asimilado ni transferido si no están constituidos los significados, las funciones de las palabras y la aplicación de un método que requiere el conocimiento de las unidades básicas para construir un dominio lector autónomo.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, por lo general, desde los años ochenta del pasado siglo se fue imponiendo un enfoque estratégico y una tendencia hacia metodologías de tipo constructivista. El constructivismo en este ambiente viene caracterizado por tres ideas básicas, como expone Solé (1992):

1. Construcción conjunta. El aprendizaje, en este caso de la comprensión lectora, se concibe como una construcción personal del que aprende,

³⁵ Ministerio de Educación (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados.*

Ministerio de Educación (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Segundo curso. Informe de resultados.*

Ministerio de Educación (2009). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores.*

³⁶ Ministerio de Educación (2010): *PISA 2009. Informe español.*

³⁷ Véase para más detalle el Capítulo 4.

que se lleva a cabo progresivamente y muy poco a poco, nunca de una vez y para siempre; pero como una construcción asistida desde fuera, lo que implica entender la enseñanza de la lectura como un proceso de facilitación de las construcciones del que aprende.

2. Participación guiada. La tarea básica del profesor se concibe, ante todo, como un esfuerzo por asegurar el engarce entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas, propuestas como contenidos de la enseñanza de la comprensión de la lectura. Las actividades docentes, en consecuencia, deben ayudar a relacionar y contrastar el conocimiento previo del alumno con el nuevo conocimiento, así como proporcionar una visión de conjunto, un marco o estructura general de partida.
3. Andamiaje. Sugiere que la actividad docente debe seguir la orientación que Bruner denomina "andamiaje" (*scaffolding*), centrada en plantear siempre la nueva tarea como un reto, algo más allá de la capacidad del alumno, proporcionándole luego un nivel de ayuda inversamente proporcional a su competencia lectora actual.

En nuestro programa partimos de la idea de ayudar a los alumnos de enseñanza secundaria en la clase de Ciencias Sociales que sufren problemas en la comprensión lectora a superar sus déficits, tras observar que dichos alumnos encuentran grandes dificultades en la comprensión de textos escritos, y que existen pocos programas de intervención que les enseñen de forma sistemática los conocimientos y procedimientos necesarios para superar estos déficits. Para ello establecimos como objetivo de este trabajo crear un programa para enseñarles a comprender textos expositivos escritos y comprobar mediante un estudio experimental su eficiencia.

Para conseguir tal objetivo era necesario establecer una serie de presupuestos fundamentales de los que partiríamos, como el concepto de comprensión lectora, los elementos que intervienen en este, de qué forma evaluar cada uno de ellos, cuáles y qué dificultades tienen los lectores, qué características debe tener un programa para enseñar, y cómo debemos enseñar a comprender los textos. Para establecer todos estos presupuestos básicos se tuvo como referencia la literatura especializada a partir de la cual se extrajo la base teórica para la intervención realizada.

En relación con qué entendemos por comprensión lectora, la mayoría de los modelos más destacados sobre los procesos de lectura y comprensión de tex-

tos (Stein y Glenn, 1979; Kintsch y Van Dijk, 1978; Rumelhart, 1984; Johnson, 1983; etc.), se enmarcan dentro de la psicología cognitiva, una perspectiva donde se ha producido, como ya vimos³⁸, una transformación en la concepción del proceso lector, de concebirlo como un proceso secuencial se ha pasado a considerarlo como un proceso multinivel interactivo (Rumelhart, 1977; Carpenter y Just, 1981; etc.). Por ello, hoy se considera que la lectura es una habilidad cognitiva de procesamiento de la información muy compleja y en la que intervienen muchos procesos interrelacionados (perceptivos, lingüísticos, socio-cognitivos y metacognitivos) y sobre la que influyen muchos factores (contexto, expectativas, conocimientos previos, texto, etc.).

Las investigaciones se han encaminado a estudiar los procesos de comprensión y han aparecido dos grandes aproximaciones al campo de la comprensión de textos: por un lado, la comprensión desde el texto, que subraya el papel que desempeña en la comprensión la estructura del texto (Stein y Glenn, 1979; Meyer, 1985; Kintsch y Van Dijk, 1978; etc.); y, por otro lado, la comprensión desde el sujeto, que enfatiza lo que aporta el sujeto al proceso de comprensión (Rumelhart, 1984; Johnson, 1983), aunque ninguno de los modelos propuestos consigue explicar por sí solo la naturaleza y participación de los diversos componentes que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

Por lo tanto, teniendo como punto de partida lo aportado por las investigaciones, lo que mejor explica la naturaleza y la participación de cada variable que interviene en la comprensión lectora, se puede a grandes rasgos agrupar en tres categorías, ya sea, según el sujeto, según el contexto y según el texto.

A la hora de confeccionar nuestro programa de intervención decidimos centramos en tres variables del sujeto que han demostrado tener una importancia capital, siendo además, en las que mayores dificultades encuentran los alumnos de secundaria y, al mismo tiempo, de las que parten las pruebas de comprensión lectora PISA³⁹. Nos referimos a *localizar y obtener información del texto*; *integrar e interpretar lo que se lee*; y *reflexionar y evaluar* distanciándose del texto y relacionándolo con su propia experiencia. Por supuesto, en ningún momento dejamos de tener en cuenta que la comprensión lectora es una habilidad compleja y, de hecho, en el programa creado se han tenido en cuenta otros aspectos (textos expositivos, realidad de los alumnos, etc.).

³⁸ Véase para más detalle el Capítulo 1.

³⁹ Estudio PISA 2009. Ejemplos de preguntas en lectura (recogido en el Anexo 2)

Los estudios en relación con las variables de sujeto han mostrado que el significado de un texto no está en el texto en sí sino que el que lo lee debe construirlo elaborando un significado de lo que lee. En esta elaboración intervienen una serie de procesos, entre ellos, los denominados procesos de nivel textual, que representan las relaciones entre ideas que se dan en el texto y el conocimiento que posee el lector, todo juega un papel fundamental en la comprensión lectora final.

Son varios los tipos de procesos de nivel textual entre los que destacan los que facilitan la integración de las proposiciones del texto (Kintsch y Van Dijk, 1978), los que posibilitan la elaboración y revisión teniendo en cuenta el contexto y el conocimiento previo (Trabasso, 1981; Johnston, 1989), y los que derivan de la interpretación del texto, consistente en construir una representación semántica global que integra la información del texto, el conocimiento previo del lector y las inferencias elaboradas por él. En esta última línea destacan Kintsch y Van Dijk (1978 y 1983), Brown y Day, (1983), Baumann, (1990), Johnson-Laird, (1983), De Vega y Rodríguez (1992), etc.

Tanto los estudios recogidos en la fundamentación teórica como nuestra experiencia docente han puesto de manifiesto que los lectores principiantes y los lectores con dificultades de comprensión lectora, manifiestan especialmente, por un lado, una pobreza de recursos para lograr progresos en la lectura y, por otro lado, una baja habilidad para controlar su proceso de comprensión.

En lo que respecta a la pobreza de recursos para lograr progresos en su lectura, muestran gran tendencia a procesar cada palabra del texto por separado, poca precisión en la construcción y combinación de proposiciones (Just y Carpenter, 1987; Oakhill y Garnham, 1988; etc.), problemas en el uso de estrategias de integración y síntesis de la información que da el texto (Brown, Day y Jones, 1983; Winograd, 1984; etc.), escasa realización de inferencias y predicciones (Oakhill y Garnham, 1988) y, como consecuencia de todo ello, grandes dificultades en la interpretación y representación mental del significado del texto (Scardamalia y Bereiter, 1984; Sánchez Miguel, 1989; etc.). Por lo general, estos lectores tienen menor cantidad y variedad de conocimientos generales relacionados con la comprensión de textos (Gamer y otros, 1986⁴⁰; Jenkins y otros, 1989; Schneider y otros, 1990; etc.) y, además, estos conocimientos poseen un menor grado de estructuración y funcionalidad (Van der Meer, 1990; Muir y Bjorklund, 1990; etc.). También suelen carecer de conocimientos adecuados sobre el propósito de la

⁴⁰ En Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.

tarea, las variables que afectan este proceso y las estrategias lectoras (Myers y Paris, 1978; Byrd y Gholson, 1985; Brown y otros, 1986; etc.).

En cuanto a la baja habilidad para controlar su proceso de comprensión, estos lectores muestran dificultades en el uso consciente de estrategias (Harey Smith, 1982; Baker y Brown, 1984; Baker, 1985; Brown y otros 1986; Garner, 1987; Baker y Zimlin, 1989; Johnston, 1989; Alonso Tapia y otros, 1992; etc.). El origen de estas dificultades parecen ser, en gran parte, las deficiencias en la enseñanza, tanto en la forma como en los contenidos, a los que se han visto sometidos los lectores (alumnos) con dificultades para comprender textos (Brown y otros, 1984, 1986; Just y Carpenter, 1987; etc.). Stanovich y otros (1988) señalan que la consecuencia de todo esto es que las distancias entre buenos y malos lectores se van incrementando con la edad; con cada nueva etapa el desfase se incrementa ya que cuanto más experto es el lector, y más adecuada su enseñanza, menos tiempo necesita para alcanzar el próximo nivel. Para Scardamalia y Bereiter (1984) y Reynolds y otros (1984,1989), aunque el desarrollo no es universal, el período en el que se evoluciona hacia estrategias de lectura más maduras es el de la educación secundaria, por lo que aquel puede acelerarse o compensarse con una adecuada instrucción.

Hoy encontramos fundamentalmente dos tendencias en la enseñanza de la lectura, primero, la instrucción directa que no tiene en cuenta los prerrequisitos para esta (lenguaje oral, conocimientos metalingüísticos. etc.), ni tampoco su propósito (la comprensión), y segundo, la enseñanza no sistemática de la comprensión, cuyo objetivo es básicamente el aprendizaje academicista, más que el desarrollo de conocimientos y estrategias útiles para que el lector pueda entender los textos que lee (Brown y otros. 1984; Just y Carpenter. 1987; etc.). Ambas orientaciones derivan en una enseñanza de la lectura perniciosa, pues los alumnos no aprenden a comprender los textos que leen y, por ello, no pueden utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje, con lo que su efecto es, a menudo, el fracaso escolar (Levin, 1986; Oakhill y Garnham, 1988; etc.).

Vista la problemática descrita, es obvia la necesidad de una enseñanza y una rehabilitación sistemática de la lectura. Por ello, y dado que nuestro objetivo era el de enseñar habilidades de comprensión lectora a los alumnos de secundaria hemos revisado con cierta profundidad este tema, lo cual ha permitido extraer una serie de conclusiones para fundamentar el programa de intervención:

La tipología de intervención que se puede llevar a la práctica para mejorar las capacidades de comprensión lectora se puede agrupar en dos categorías, según Mayer (1987):

- a) La intervención sobre el texto (un conjunto de técnicas que se aplican a la hora de confeccionar y presentar el texto, y que pretenden afectar a su procesamiento aumentando su comprensibilidad). Estas técnicas, más que fomentar el desarrollo de las estrategias necesarias para la comprensión lectora, favorecen la comprensión del contenido de los textos. Por ello, aunque son útiles para iniciar la enseñanza de las habilidades encaminadas a la construcción de representaciones sobre el significado de los textos, no son suficientes, haciéndose necesaria la enseñanza de los conocimientos y estrategias que posibilitan que el proceso de comprensión tenga lugar.
- b) La intervención sobre el sujeto (técnicas que se relacionan con la adquisición de conocimientos y estrategias para la comprensión de textos). Estas técnicas necesitan de la dirección y supervisión de una persona experta y actúan sobre el lector modificando su forma de procesar el texto.

Como señalan Van Dijk y Kintsch (1983), por la naturaleza de los procesos que se dan cita en la comprensión lectora (memoria limitada, etc.), esta es una actividad estratégica. En general, el lector experto utiliza las estrategias de forma inconsciente, sin embargo, el lector inexperto no consigue desarrollar y usar estas estrategias por sí solo, y el profesor debe intervenir directamente para intentar que las aprenda (Palincsar y Brown, 1984; Garner, 1987; etc.). Entonces, ¿qué estrategias debemos enseñar? Según la perspectiva sobre la comprensión lectora por la que hemos optado, deben ser las que ayuden a localizar y obtener información; integrar e interpretar; y reflexionar y evaluar sobre el texto propuesto. Como define el enfoque PISA es "leer para aprender" más que "aprender a leer"; la lectura como capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad. Aunque hay que decir que cada uno de estos procesos tiene mayor importancia en unas u otras etapas del proceso de comprensión, ya sea, antes, durante, o después de la lectura. Por ello, el entrenamiento debe tener lugar en todas sus fases (Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986; Paris, Wixson y Palincsar, 1986; Cross y Paris, 1988⁴¹; etc.).

⁴¹ En Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.

En cuanto a la metodología que se ha de emplear en la instrucción, en la actualidad se considera que el enfoque general en la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora tanto con lectores normales (Brunet, 1987⁴², 1989; Duffy y Roehler, 1989; Coll, 1990; Solé, 1992: etc.) como con lectores que sufren déficits cognitivos (Brown y Palincsar, 1989; Feuerstein, 1993; etc.), es el de la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje. Esta asume los principios del aprendizaje y del desarrollo propuestos por Vygotsky (1962, 1978, etc.), que defiende que los procesos cognitivos complejos surgen y se desarrollan en el medio social, y que son los adultos y los pares más capacitados los que mediatizan las experiencias del niño, pues guiándole le proporcionan una serie de instrumentos para la solución de los problemas que toda actividad conlleva, que él irá interiorizando conforme los mediadores vayan retirando las ayudas. Una vez interiorizados los conocimientos y el proceso cognitivo a los que se ha visto expuesto el niño se convierten en propios, y constituyen la base del procesamiento autónomo.

Pero, según Vygotsky (1962, 1978, etc.) no es posible internalizar cualquier tipo de conocimiento o proceso, sino aquellos adecuados a lo que denomina *zona de desarrollo próximo*, que él define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un niño, determinado por las habilidades que manifiesta en forma independiente, y el nivel superior de desarrollo potencial, determinado por las que manifiesta con el apoyo social (de un adulto o de iguales más capacitados). Por lo tanto, la enseñanza más eficaz es la que se sitúa un poco más allá, pero no demasiado, del nivel de desarrollo del niño, lo cual implica que trabaje con adultos y pares más capaces, realizando junto a ellos tareas que no podría solucionar en forma independiente. Así pues, la instrucción desempeña una función muy importante y en ella el papel de los adultos es fundamental, pues son ellos quienes, actuando como mediadores, organizan el trabajo y la participación del niño para permitirle que emplee sus destrezas lo mejor posible, con lo que se facilita que internalice progresivamente los procesos cognitivos y que se incrementen su responsabilidad y control sobre el trabajo.

Por otro lado, para que el método de intervención sea lo más eficaz posible debe incluir:

⁴² En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

- a) La explicación explícita de las estrategias que se van a entrenar; en qué consisten, cómo, cuándo, dónde y por qué usarlas (Baumann, 1986, 1990. etc.).
- b) El modelado. El profesor exterioriza los procesos que experimenta al leer verbalizándolos en voz alta mientras lee un texto (Collins y Smith, 1982; etc.).
- c) Práctica activa dirigida (ayuda, retroalimentación y refuerzo, con un progresivo traspaso de la responsabilidad del profesor a los alumnos). Se puede organizar en forma de "enseñanza recíproca" (Brown y Palincsar, 1987, 1989; Palincsar y otros, 1987; Brown, 1988; etc.).
- d) Aplicación individual de los conocimientos y estrategias aprendidos, con la corrección posterior (Collins y Smith, 1982; Cross y Paris, 1988; etc.).

En cuanto a la manera de organizar los diferentes contenidos y procedimientos de instrucción, la revisión de programas de intervención realizada ha enseñado que:

- Los programas dirigidos a enseñar estrategias específicas de forma aislada, no siempre incrementan la comprensión lectora y no suelen producir generalización en el uso de otras estrategias específicas (Brooks y Dansereau, 1983; Short y Ryan, 1984; Armbruster y otros, 1987; Sánchez Miguel, 1987, 1989; Cook y Mayer, 1988; Ogle, 1989; Vidal-Abarca, 1991; etc.).
- Los programas dirigidos a la enseñanza de estrategias múltiples han obtenido por lo general unos mejores resultados, mostrando:
 - a. La necesidad de enseñar conjuntamente las distintas estrategias de comprensión lectora en las que suelen encontrar mayores dificultades los alumnos.
 - b. La necesidad de utilizar para enseñar las estrategias métodos de tipo constructivista.
 - c. La necesidad de adecuar la enseñanza a los procesos naturales de lectura y aprendizaje.

Las investigaciones para remediar las dificultades relacionadas con la comprensión lectora han obtenido por lo general buenos resultados y han comprobado de forma experimental la relación causal postulada por los estudios correlacionales entre los aspectos por ellos estudiados y la comprensión lectora, al igual que los que se han centrado en la enseñanza de estrategias específicas (Day, 1980; Brown y Palincsar, 1982; Brown y otros, 1984; Palincsar y Brown, 1984; Brown, Armbruster y Baker, 1986; Cross y Paris, 1988; Brown y Palincsar, 1989;

Sánchez Miguel. 1989; Paris, 1991; Johnson, Graham y Harris, 1997; etc.). Partiendo de estos todos estos estudios, se puede deducir que la calidad de los resultados obtenidos se relaciona con:

- a) El tener en cuenta o no los distintos aspectos cognitivos, metacognitivos y de personalidad del alumnado.
- b) El grado de conciencia al que se intenta llevar al alumnado a la hora de realizar las tareas.
- c) El nivel en que se estimula la participación activa y la actitud independiente en los procesos de lectura.
- d) El valor fundamental del entrenamiento (materiales, métodos, etc.).

Podemos deducir de todo lo dicho respecto a la intervención dirigida a mejorar la comprensión lectora, que los programas de instrucción en estrategias múltiples mediante metodologías basadas en el constructivismo, que se adapten al proceso natural de lectura y a las verdaderas necesidades de los lectores, son los más adecuados para enseñar a comprender textos a las alumnos de secundaria en el aula de Ciencias Sociales y en ello se ha fundamentado todo el diseño del programa de instrucción que sirve de base a nuestra investigación.

CAPÍTULO 7

DISEÑO, ELEMENTOS Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del tópico y del diseño de la investigación

Como ya vimos en la fundamentación teórica, para que la enseñanza de la comprensión lectora sea efectiva, es necesario que se consideren los diversos componentes que en ella intervienen, que sea realizada utilizando una metodología adecuada, y que posea valor y adaptabilidad a las verdaderas necesidades que tiene el alumnado en las situaciones de lectura.

Partiendo de estos criterios como referentes fundamentales a tener en cuenta, se creó un programa de intervención que:

1. Pretende la enseñanza de estrategias múltiples, pues va dirigido a un grupo de sujetos y no a un individuo solamente, con ello se asegura que los distintos problemas que puede presentar cada alumno sean atendidos.
2. Utiliza un método basado en los postulados de Vygotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje, y en las técnicas de "enseñanza recíproca", que tienen en consideración y respetan los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales.

3. Articula y secuencia los componentes y las fases metodológicas de modo que cada uno de ellos se enseñe en el momento más adecuado y mediante el método más conveniente.

Por otro lado, respetamos el proceso natural de la lectura, que consideramos ante todo como proceso interactivo; por ello, la comprensión de los textos utilizados exige el uso simultáneo de varias estrategias, y el aprendizaje de diversas estrategias al mismo tiempo. Nuestro programa permite, en la medida de lo posible, atender estas necesidades.

Con esta propuesta, queremos aportar nuevos datos que arrojen luz sobre las posibilidades de la instrucción en estrategias para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora; este es uno de los principales aspectos que incentiva esta investigación. No obstante, también nos motiva a la vez la necesidad de investigar si la práctica sistemática de ciertas estrategias debe considerarse como parte integrante de la instrucción formal en la enseñanza de la lectura, o si por el contrario, no debe considerarse. Con relación al primer aspecto, ya en la fundamentación teórica se aportaban numerosos datos que ponían de manifiesto las posibilidades de la instrucción en estrategias múltiples para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora (Hansen y Pearson, 1983; Palincsar y Brown, 1984, 1987; Yuill y Oakhill, 1988, 1991; Vidal-Abarca, 1990; Mateos, 1991; Vidal-Abarca y Gilbert, 1991; Gómez-Villalba, 1995; Gilabert, 1995; Collado y García Madruga, 1997; Orrantía y otros, 1998; Díaz y De Vega, 2003; Johnston y otros, 2008; etc.). Por otra parte, en cuanto al segundo aspecto, que tengamos constancia no ha sido todavía experimentalmente abordado. Puesto que no existe en la literatura especializada ningún estudio –al menos nosotros no lo hemos encontrado– que aborde la eficacia de un programa para la mejora de la comprensión lectora mediante la utilización de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

En definitiva, como acabamos de apuntar, además de aportar nuevos datos sobre las posibilidades de la enseñanza de la comprensión lectora para contribuir al desarrollo lector, lo que especialmente justifica este programa de intervención es la necesidad de investigar si la práctica sistemática de determinadas estrategias múltiples debe o no considerarse como una parte integrante de la enseñanza de la lectura para lograr una óptima comprensión por parte del alumnado de la Secundaria.

2. Objetivos e hipótesis

Partiendo de la literatura especializada revisada en la primera parte de esta tesis, así como de hecho de que aún no se ha abordado experimentalmente, nuestros objetivos generales en la investigación fueron:

- Crear un programa de intervención destinado a enseñar al alumnado del primer curso de Secundaria en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia las estrategias y conocimientos necesarios para comprender textos expositivos escritos (incluidos en su libro de texto de esta asignatura), y comprobar experimentalmente su eficacia.
- La mejora de la comprensión lectora de este alumnado mediante la intervención sobre seis variables (expresadas en 21 ítems) que han mostrado a lo largo de numerosos estudios e investigaciones de las revisadas en la fundamentación teórica su influencia en este campo. Para ello se ha diseñado un programa de intervención centrado en actividades tanto orales como escritas.

En relación con lo dicho, dentro de nuestro programa de intervención, los objetivos específicos fueron desarrollar:

1. El uso y el conocimiento de estrategias de solución de dudas sobre el vocabulario desconocido y de la técnica del subrayado para obtener información de un texto y para interpretarlo.
2. El uso y el conocimiento de estrategias de comprensión literal para localizar y atribuir sentido a datos e informaciones explícitas en un texto.
3. El uso y el conocimiento para hacer deducir e inducir, valorar un texto y reflexionar sobre él, así como para sintetizarlo mediante las inferencias, la valoración y la síntesis.

En cuanto a las hipótesis de la investigación, partiendo de las conclusiones mostradas por trabajos previos, en general, se formularon en la dirección de constatar la influencia de las variables sobre la comprensión lectora, esperando que con el entrenamiento en el conocimiento y uso de las principales estrategias propuestas, mediante el método combinado de *explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca* y *aplicación con corrección final*, se produciría un mayor desarrollo de las habilidades necesarias para una comprensión de textos expositivos escritos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, lo cual se manifestaría

en la mejora en la comprensión lectora del alumnado que lo siguiera. Así, nuestras hipótesis se expresaron del siguiente modo:

I. Hipótesis referida al estudio intergrupos: comparación entre los grupos experimental y control respecto del nivel de comprensión lectora, antes y después del desarrollo del programa de intervención didáctica.

- Hipótesis general.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Lectora Global (entendida como capacidad para comprender la información de un texto globalmente y en sus detalles) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

- Hipótesis para cada una de las variables consideradas en relación con la Comprensión Lectora.

a) Referida al Vocabulario.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Vocabulario (entendido como su uso y el conocimiento para localizar y obtener información que permita comprender el contenido esencial de un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

b) Referida al Subrayado.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Subrayado (entendido como técnica para localizar y obtener información relevante para la comprensión de un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

c) Referida a la Comprensión Literal.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Literal (entendida como su conocimiento y uso para localizar y atribuir sentido a datos e informaciones explícitas en un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

d) Referida a las Inferencias.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran las Inferencias (entendidas como capacidad para hacer deducciones e inducciones lógicas sobre aspectos implícitos en un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

e) Referida a la Valoración.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Valoración (entendida como capacidad para evaluar un texto y reflexionar sobre él) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

f) Referidas a la Síntesis.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Síntesis (entendida como capacidad para resumir un texto reflejando lo esencial de su contenido y desechando los aspectos secundarios) en mayor proporción que aquellos alumnos que no la reciben.

II. Hipótesis referida a los estudios intragrupos: evolución de los grupos experimental y control respecto a sus niveles de partida en comprensión lectora (pre-test) durante y después del desarrollo del programa de intervención didáctica.

- Hipótesis general.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran en la Comprensión Lectora Global (entendida como capacidad para comprender la información de un texto globalmente y en sus detalles) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

- Hipótesis para cada una de las variables establecidas en relación con la comprensión lectora.

a) Referida al Vocabulario.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Vocabulario (entendido como su uso y el conocimiento para localizar y obtener información que permita comprender el contenido esencial de un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

b) Referida al Subrayado.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Subrayado (entendido como técnica para localizar y obtener información relevante para la comprensión de un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

c) Referida a la Comprensión Literal.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Literal (entendida como su conocimiento y uso para localizar y atribuir sentido a datos e informaciones explícitas en un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

d) Referida a las Inferencias.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran las Inferencias (entendidas como capacidad para hacer deducciones e inducciones lógicas sobre aspectos implícitos en un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

e) Referida a la Valoración.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Valoración (entendida como capacidad para evaluar un texto y reflexionar sobre él) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

f) Referidas a la Síntesis.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Síntesis (entendida como capacidad para resumir un texto reflejando lo esencial de su contenido y desechando los aspectos secundarios) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

III. Hipótesis referidas a la influencia de las variables intervinientes en los resultados de las variables dependientes

Existen diferencias en el desempeño en las pruebas a favor de los no repetidores y de las alumnas de educación secundaria en el primer curso y en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora.

3. Método

3.1. Diseño y tipo

Se trata de un diseño Pretest-Intratest (Grupo Experimental)-Posttest con dos grupos utilizados para evaluar los efectos en la comprensión lectora del programa de intervención, en alumnos de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En el Grupo Experimental, los alumnos fueron entrenados con actividades de mejora de la comprensión lectora realizadas sobre los textos que se encontraban en su libro de texto¹ de la asignatura de Ciencias Sociales Geografía e Historia. Por otro lado, en el segundo, el Grupo Control, no se realizó ningún tipo de entrenamiento, sino que siguió con el desarrollo tradicional de las clases de la asignatura.

La investigación que hemos llevado a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación como un estudio analítico basado en un diseño que Nunan (1992) y Dendaluze (1994) describen como *cuasi-experimental*, en el que se desea comprobar los efectos de una intervención específica –en este caso, los efectos de la aplicación de un programa didáctico para el entrenamiento de la comprensión lectora en el aula de Ciencias Sociales en el primer curso de la ESO–,

¹ Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009.

pero sin que los sujetos participantes hayan sido asignados al azar a los grupos, sino que pertenecen a grupos ya establecidos por la organización escolar en la que se lleva a cabo el estudio.

Se trata de una investigación no-paramétrica, puesto que no se cuenta con otras precedentes idénticas. En términos generales, se puede inscribir nuestro estudio dentro del paradigma analítico-nomológico (Nunan, 1992: 6), es decir, se trata de un estudio transversal por cuanto contiene los siguientes elementos: diseño cuasi-experimental, datos cuantitativos y análisis estadístico.

Desde la perspectiva de un procedimiento deductivo, comenzamos con una serie de hipótesis que buscamos comprobar mediante un estudio estadístico que consta de un cuestionario previo a la aplicación del programa para la mejora de la comprensión lectora y un estudio experimental. Con la encuesta, pretendemos investigar las actitudes y opiniones que la muestra tiene sobre distintos aspectos relacionados con la asignatura, la lectura, etc. Con el estudio experimental pretendemos controlar las condiciones bajo las cuales la muestra trabaja en el desarrollo de la competencia en comprensión lectora en la materia de Ciencias Sociales. Por otra parte, se ha optado por combinar estudios intergrupos, comparando los resultados del grupo experimental y control en las variables estudiadas, e intragrupos, analizando la evolución interna del grupo experimental y del grupo control en cuanto al nivel de logro de los sujetos que los componen.

3.2. Participantes y contexto

En este estudio participaron los 52 alumnos de 1.º de ESO (edad media 12.3 años) de un colegio concertado, situado en el barrio de La Elipa (Madrid), en el que están matriculados niños y jóvenes de esta zona de Madrid capital de distintos estratos sociales.

Todos estos alumnos a nivel general poseían, según el juicio de sus profesores (profesionales con años de experiencia en la educación secundaria), habilidades lectoras desarrolladas y niveles en comprensión lectora correspondientes, al menos, a su curso, exceptuándose, claro está, el alumnado de enlace-compensatoria (5 alumnos), obviamente por sus particularidades propias. Por ello, aunque este alumnado realizó las pruebas, evitándose con ello su marginación, estas no contaron para la computación (se asignaron al Grupo Control), prescindiéndose de sus resultados a partir de los distintos informes (psicológicos, pedagógicos, etc.) que existían en el centro por presentar deficiencias cognitivas. Además,

en este estudio se obtuvieron datos de la realidad del alumnado participante (fase Pre-test) y su valoración (fase Post-test) sobre nuestro programa mediante unos cuestionarios igualmente de elaboración propia².

Así, la muestra estuvo definitivamente compuesta por 47 alumnos, 23 niños y 24 niñas, todos pertenecientes a dos líneas de 1.º de ESO. La distribución de los alumnos en los grupos se realizó teniendo en cuenta el que en ambos grupos hubiese un número similar de repetidores, puesto que originalmente en la línea B (8 repetidores) era más elevado que en la línea A (3 repetidores). A partir de ello, se crearon los Grupos Control (5) y Experimental (6) de manera lo más equilibrada posible, distribuyéndose los alumnos en los grupos en función de este criterio.

Figura 48. Composición de los sujetos en función del Grupo

Línea	Grupo Experimental (24 alumnos)		Grupo Control (23 alumnos)	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
1.º A	5	6	6	5
1.º B	7	6	5	7
Total	12	12	11	12

3.3. Variables e instrumentos de la investigación

3.3.1. Variables utilizadas en la investigación

En nuestra investigación se han definido y utilizado tres tipos de variables: dependientes, intervinientes e independiente.

I. Variables dependientes

Son aquellas sobre las que influye la aplicación y el desarrollo del programa de intervención. Se han considerado el mismo tipo de variables dependientes, según trate del estudio intergrupos (comparación entre los resultados del Grupo Experimental y del Grupo Control) o del estudio intragrupos (resultados obtenidos

² Véase capítulo 8.

en el Grupo Experimental y en el Grupo Control al principio de la investigación y al final de la misma). Las variables dependientes que se han considerado para este estudio constituyen el referente de evaluación del desarrollo de la comprensión lectora de los sujetos implicados en el desarrollo del programa de intervención. Las variables consideradas para este estudio y sus correspondientes ítems se recogen la siguiente figura:

Figura 49. Agrupación de ítems según las variables dependientes

VARIABLES DEPENDIENTES	ÍTEMS (N.º)
Localizar y obtener información de un texto mediante el: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vocabulario</i> 	-Significado de las palabras (1) -Sinónimos (2) -Antónimos (3)
	-Subrayado particular (4) -Subrayado contextual (5)
Integrar e interpretar información de un texto mediante la: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión literal</i> 	-Paráfrasis (6) -Respuestas a preguntas específicas (7) -Relaciones causales (8) -Anáforas (9) -Uso de signos de puntuación (10) -Idea principal (11) -Detalles (12)
	-Comparación y contraste (13) -Seguimiento de instrucciones (14)
Profundizar en el contenido de un texto mediante las: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Inferencias</i> 	-Predicción de resultados (15) -Hecho (16)
	-Conclusiones (17) -Opinión (18)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Valoración</i> • <i>Síntesis</i> 	-Propósito del autor (19)
	-Resumen parcial (20) -Resumen global (21)

II. Variables intervinientes

Se denominan así las variables que pueden atentar contra la validez interna de una investigación, pues pueden incidir en los resultados finales por sus efectos no controlados. Las variables intervinientes que se tuvieron en cuenta en nuestra investigación y los instrumentos utilizados para su valoración se muestran en la siguiente figura:

Figura 50. Variables intervinientes e instrumentos

VARIABLES INTERVINIENTES	INSTRUMENTOS
• Grupo	Informes y pruebas
• Sexo	Informes y pruebas
• Edad	Informes y pruebas
• Promedio en cuestionarios	Cuestionarios inicial y final

Los motivos para seleccionar estas variables, aparte de la variable Grupo, algo obvio, fueron:

a) Sexo. Se consideró como variable interviniente el sexo de los sujetos (chicos o chicas) debido a que en numerosas investigaciones referidas a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora aparecen diferencias entre sexos.

b) Edad. También se consideró variable interviniente, pues puede influir en el desarrollo de la comprensión lectora. Conviene señalar que en nuestra muestra los sujetos se agruparon según esta variable en repetidores (mayores) y no repetidores.

c) Promedio en los cuestionarios. Igualmente se consideró variable interviniente, pues partimos de la premisa de que los promedios en la puntuación en los cuestionarios inicial y final de los estudiantes guardarían correspondencia con sus resultados generales.

III. Variable Independiente. Es el Programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

3.3.2. Elaboración y validación de las pruebas de comprensión lectora

Es básico para poder extraer conclusiones útiles de cualquier investigación experimental el contar con pruebas adecuadas para evaluar las variables en ellas englobadas. En esta ocasión, entre las pruebas existentes en lengua española no se encontró ninguna de características apropiadas para conseguir nuestros objetivos (evaluación de la actividad de comprender textos expositivos realizada por alumnos de 1.º de Educación Secundaria en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia); por ello decidimos crear unas pruebas que fueran aptas para nuestros fines.

Teniendo en cuenta las características de la población a la que se dirigía nuestra investigación, decidimos que, a la hora de intervenir, lo más adecuado era centrarse en las estrategias que permiten *localizar y obtener* (vocabulario y subrayado); *integrar e interpretar* (comprensión literal); y *profundizar* (inferencias, valoración y síntesis). Por ello, nuestro programa de intervención se centró en la enseñanza de estas estrategias y, en consecuencia, son esas las estrategias cuyo conocimiento y uso debían intentar evaluar las pruebas que se construyeran.

Por otro lado, ya que la comprobación experimental de la eficiencia del programa creado se pretendía lograr mediante un diseño que conllevaba la evaluación test-retest de las distintas variables, se optó por elaborar una versión paralela de cada una de las pruebas de la batería, para evitar los problemas que el uso de una misma prueba en dos momentos del proceso de evaluación puede provocar (efectos sobre los resultados provocados por variables ajenas, como el aprendizaje y recuerdo de los contenidos y las actividades específicas de la prueba), pues dadas las características de nuestra investigación (uso de textos expositivos cuyo contenido es fácil de retener; un intervalo entre las situaciones de test y retest no muy largo, etc.) era probable que estos problemas pudieran aparecer. Así, los objetivos principales de esta etapa de nuestra investigación fueron:

- a) Elaborar dos pruebas de evaluación que, teniendo en cuenta las características de los alumnos a los que iba dirigido el programa de intervención creado, sirvieran para medir el uso y conocimiento de las principales estrategias que intervienen en la comprensión de textos expositivos de una misma temática (tema que ya conocían) y dificultad, sacados de su libro

de texto del alumnado³. En función de las consideraciones realizadas anteriormente, se decidió que cada prueba estuviera compuesta por la misma tipología de preguntas (ítems) destinadas a medir el uso y el conocimiento de las estrategias propuestas: primero para localizar y obtener información mediante el vocabulario y el subrayado (5 ítems); segundo, con estrategias de integración e interpretación de información mediante la comprensión literal (9 ítems), y tercero, para profundizar en el contenido de un texto mediante las inferencias, valoración y síntesis (7 ítems).

- b) Comprobar que las dos pruebas eran paralelas y, así, aptas para confirmar su efectividad y validez, ya que se utilizaría ese modelo de pruebas para el programa de intervención que se realizaría posteriormente; en concreto, este segundo objetivo lo dividimos en los siguientes objetivos específicos:
1. Comprobar que no existían diferencias significativas entre la versión 1 y la versión 2 en la prueba diseñada para evaluar el uso y conocimiento de las estrategias para localizar y obtener información mediante el vocabulario y el subrayado.
 2. Comprobar que no existían diferencias significativas entre la versión 1 y la versión 2 de la prueba diseñada para evaluar el uso y conocimiento de las estrategias para integrar e interpretar información mediante la comprensión literal.
 3. Comprobar que no existen diferencias significativas entre la versión 1 y la versión 2 de la prueba diseñada para evaluar el uso y conocimiento de estrategias para comprender y valorar un texto mediante las inferencias, valoración y síntesis.

En relación con el primer objetivo (el contar con instrumentos adecuados para evaluar la eficacia de lo diseñado), se confeccionaron teniendo en cuenta lo recogido en la fundamentación teórica y nuestra experiencia propia. Las pruebas elaboradas son hasta cierto punto innovadoras respecto a las que se suelen utilizar en este tipo de investigaciones, especialmente debido al poco desarrollo en el campo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; se incluyen en el Anexo 3 y, de un modo sintético, en las figuras 51 y 52. A continuación analizamos sus características.

³ Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 25).

Figura 51. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Validación A)

<p>TEXTO</p> <p>Un maremoto en el Índico</p> <p><i>Las primeras olas comenzaron a golpear las costas del sudeste asiático dos horas después de que los centros sismológicos de medio mundo registraran el quinto mayor terremoto de la Historia. Aldeas enteras desaparecieron sin más, complejos hoteleros quedaron flotando a la deriva y pequeñas islas dejaron de existir en una cadena de destrucción que se extendió por 3.000 kilómetros de costa y llegó hasta África, con varias víctimas en Somalia [...]. El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores que se encontraban faenando [...] y los servicios de rescate lleguen a remotas islas con las que se ha perdido la comunicación, sobre todo en la India y Sri Lanka, los dos países más afectados.</i></p>
<p>PREGUNTAS</p>
<p>1. Cuando el autor del texto hace referencia a la palabra “Somalia”, se refiere a:</p> <p>a) Un pueblo. b) Una ciudad. c) Una aldea. d) Un país.</p>
<p>2. ¿La palabra “remotas” tiene el mismo significado de?</p> <p>a) Asiáticas. b) Próximas. c) Lejanas. d) Elevaciones.</p>
<p>3. ¿La palabra contraria de “Mayor” es?</p> <p>a) Alto. b) Menor. c) Viejo. d) Superior.</p>
<p>4. En la frase: “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de <u>miles de pescadores</u>”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:</p> <p>a) Mesura de decenas. b) Astucia de millones. c) Fortuna de millares. d) Aleluya de cientos.</p>
<p>5. En la siguiente frase, cuál es el verbo: “Aldeas enteras desaparecieron sin más”.</p> <p>a) Enteras b) Desaparecieron c) Sin d) Aldeas</p>
<p>6. De las definiciones que a continuación se presentan ¿Cuál es la más adecuada para “centros sismológicos”?</p> <p>a) Lugares para medir catástrofes. b) Lugares para medir terremotos. c) Lugares para medir inundaciones. d) Lugares para medir minerales.</p>
<p>7. ¿Quiénes desaparecían sin más?</p> <p>a) Aldeas enteras. b) Complejos hoteleros. c) Somalia. d) África.</p>
<p>8. Cuando el autor anuncia: “Pequeñas islas dejaron de existir en una cadena de destrucción que se extendió por 3.000 kilómetros”. ¿A qué se refiere cuando dice “cadena de destrucción”?</p> <p>a) Al maremoto. b) Al terremoto. c) A los países. d) A los complejos hoteleros.</p>
<p>9. “Registraran el quinto mayor terremoto de la Historia”. ¿Cuánto tiempo tardaron en golpear las olas desde que se registró el terremoto?</p> <p>a) 2. b) Al mismo tiempo. c) 2 horas antes. d) 2 horas.</p>
<p>10. En la oración: “Aldeas enteras desaparecieron sin más”, ¿el autor está?</p> <p>a) Afirmando. b) Preguntando. c) Exclamando. d) Negando.</p>

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

- a) Un terremoto y sus consecuencias. b) Un meteorito y sus consecuencias.
c) Un huracán y sus consecuencias d) Un maremoto y sus consecuencias.

12. Cuando el autor dice: “Complejos hoteleros quedaron flotando a la deriva”, ¿qué hace?

- a) Comparar. b) Imaginar. c) Describir. d) Crear.

13. La palabra: “característica” es a “cualidad” como “terremoto” es a...?

- a) Terranova. b) Territorio. c) Seísmo. d) Sufismo.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
b) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.
c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer la lectura, y después responder.
d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

- a) Los inconvenientes del cambio climático. b) Las ventajas de viajar.
c) Los daños de un maremoto. d) Los beneficios de un maremoto.

16. En la siguiente frase: “Pequeñas islas dejaron de existir”, ¿qué está expresando el autor?

- a) Una duda b) Una comparación. c) Un propósito. d) Un hecho.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) Una catástrofe afectó a varios países y en ella hubo muchos muertos.
b) Aldeas enteras aparecieron. c) Miles de pescadores están desaparecidos.
d) Hay víctimas en Somalia.

18. En la siguiente frase: “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una actitud. b) Una opinión. c) Una crítica. d) Una metáfora.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Informar. b) Evolucionar. c) Hacer. d) Convencer.

20. “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores que se encontraban faenando [...] y los servicios de rescate lleguen a remotas islas con las que se ha perdido la comunicación, sobre todo en la India y Sri Lanka, los dos países más afectados.” A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

Figura 52. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Validación B)

<p>TEXTO</p> <p>Un maremoto en el Índico</p> <p><i>Además de este efecto principal, el tsunami tuvo otras consecuencias: [...] Los efectos del maremoto sobre los ecosistemas marinos y costeros (arrecifes de coral, praderas marinas, manglares y humedales) determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático.</i></p> <p><i>El terremoto también repercutió en todo el planeta. Según la Agencia Espacial Italiana, se modificó el eje de rotación de la Tierra: Los científicos italianos calculan que la modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo, lo que corresponde a unos 5 a 6 centímetros en línea recta [...].</i></p>
<p>PREGUNTAS</p>
<p>1. Cuando el autor del texto hace referencia a la palabra “tsunami”, se refiere a:</p> <p>a) Una costa. b) Un océano. c) Un maremoto. d) Un terremoto.</p>
<p>2. ¿La palabra “costeros” tiene el mismo significado de?</p> <p>a) Montañas. b) Litorales. c) Fluviales. d) Cultivos.</p>
<p>3. ¿La palabra contraria de “marinas” es?</p> <p>a) Terrestres. b) Acuáticas. c) Aéreas. d) Bajas.</p>
<p>4. En la frase: “Los efectos del tsunami sobre los ecosistemas <u>marinos y costeros</u>”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:</p> <p>a) Antártida y litorales. b) Oceánicos y litorales. c) Lacustres y litorales. d) Fluviales y litorales.</p>
<p>5. En la siguiente frase subrayada cuál es el sustantivo: “<u>El tsunami tuvo otras consecuencias</u>”</p> <p>a) Otras. b) Consecuencias. c) Tsunami. d) Tuvo.</p>
<p>6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “ecosistemas”?</p> <p>a) Medio lógico. b) Medio ambiente. c) Sistema político. d) Sudeste asiático.</p>
<p>7. ¿Quiénes determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático?</p> <p>a) Los científicos. b) La Agencia Espacial. c) Las nubes. d) Los efectos del tsunami.</p>
<p>8. Cuando el autor anuncia: “El tsunami tuvo otras consecuencias”. ¿A qué se refiere cuando dice “consecuencias”?</p> <p>a) Posibilidades. b) Maremoto. c) Efectos. d) Diferencias.</p>
<p>9. El terremoto también repercutió en todo el planeta. ¿Cómo?</p> <p>a) Modificó el eje de rotación. b) En línea recta. c) Con la lluvia. d) Modificó en dos milésimas.</p>
<p>10. En la oración: “¡La modificación fue de cerca de dos milésimas!”, ¿el autor está?</p> <p>a) Exclamando. b) Preguntando. c) Profundizando. d) Negando.</p>

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

a) Las consecuencias de una catástrofe natural. b) Las consecuencias de una catástrofe humana. c) Las desventajas de un beneficio. d) Las ventajas de la Tierra.

12. Cuando el autor dice: “Los ecosistemas marinos y costeros determinarán el futuro”, ¿qué hace?

a) Comparar. b) Imaginar. c) Definir. d) Crear.

13. La palabra “notorio” es a “destacado” como “efecto” es a...?

a) Terremoto. b) Tsunami. c) Misterio. d) Consecuencia.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.

b) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.

c) Contestar el cuestionario, leer la lectura, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

a) Las investigaciones de los científicos. b) Las consecuencias del cambio del eje terrestre. c) Las consecuencias del tsunami y el terremoto. d) Nada.

16. En la siguiente frase: “La modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo”. ¿Qué está realizando el autor?

a) Una metáfora b) Una duda. c) Un hecho. d) Una opinión.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

a) Los efectos no los conocemos ni hoy ni en el futuro.

b) Los efectos están visibles ahora y en el futuro. c) Los científicos son italianos.

d) Los tsunamis no son tan peligrosos.

18. En la siguiente frase: “El tsunami tuvo otras consecuencias: [...] determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático”. ¿Qué está realizando el autor?

a) Una opinión. b) Una actividad. c) Una crítica. d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

a) Infamar. b) Convencer. c) Informar. d) Probar.

20. “Según la Agencia Espacial Italiana, se modificó el eje de rotación de la Tierra: Los científicos italianos calculan que la modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo, lo que corresponde a unos 5 a 6 centímetros en línea recta [...]”. A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

En la construcción de ambas pruebas, cuya estructura era igual, se siguieron los mismos pasos y se tuvieron en cuenta las mismas consideraciones. Primeramente se seleccionaron dos textos del libro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los alumnos que versaban sobre la misma temática (cuyo título era "Un maremoto en el Índico"), para que sus características fueran apropiadas a las capacidades de nuestro alumnado y pudiésemos validar su fiabilidad.

Esas pruebas fueron sometidas al juicio de cinco especialistas (titulares de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Pedagogía y Psicóloga), cada uno de los cuales tenía una experiencia docente de más de diez años en esa etapa y ciclo educativo (1.º de ESO). Cuando se produjeron diferencias de opinión sobre algún aspecto de las pruebas se llegó a una solución consensuada.

Las pruebas están constituidas por dos textos de 100 y 125 palabras. Cada una constaba de 21 preguntas, las cuales se correspondían con un ítem, y para cuya respuesta se construyeron cuatro alternativas posibles; entre ellas: una representaba la respuesta correcta; otra, aunque incorrecta podía hacer dudar; y las otras dos, no podían servir en ningún caso como correctas. La validez de esa clasificación, ítems, etc. se sometió al juicio de los especialistas, llegándose a soluciones consensuadas en aquellos casos en los que hubo desacuerdos. Igualmente, se estableció que la elección de la alternativa correcta se puntuaría con 1 punto, mientras el resto (incorrectas) lo serían con 0 puntos.

También se decidió que la puntuación obtenida en esas preguntas sería la suma de las puntuaciones obtenidas en cada uno de sus 21 ítems (*Significado de las palabras, Sinónimos, Antónimos, Subrayado particular, Subrayado contextual, Paráfrasis, Respuestas a preguntas específicas, Relaciones causales, Anáforas, Uso de signos de puntuación, Idea principal, Detalles, Comparación y contraste, Seguimiento de instrucciones, Predicción de resultados, Hecho, Conclusiones, Opinión, Propósito del autor, Resumen parcial y Resumen global*), agrupados según variables dependientes que se recoge en el epígrafe siguiente, con lo que la máxima puntuación que se podía obtener sería de 21 puntos. Por último, se redactaron unas instrucciones en las que se explicaba en qué consistía la prueba y se facilitaba al alumno el camino a seguir.

Cada una de las pruebas se concibió para ser aplicada en una sesión de unos 50 minutos, de ellos, 10-15 minutos serían para la explicación y 35-40 minutos para la realización de la prueba propiamente dicha, teniendo en cuenta que la

aplicación coincidiría con el momento del curso en que el alumnado hubiese desarrollado el tema de donde se habían extraído los textos propuestos.

En cuanto a los motivos para crear una prueba con estas características, podemos aducir los siguientes:

1. Se consideró que ante la problemática que presentan las técnicas de informe verbal, y por las características de nuestros sujetos, era más útil utilizar pruebas con respuesta de alternativa múltiple.
2. Debido a que se han encontrado datos que indican que el simple conocimiento declarativo sobre estrategias de comprensión lectora no tiende a correlacionarse con su uso, y con ello a los escolares les suele resultar muy difícil el juzgar lo apropiado del uso de esas estrategias en situaciones hipotéticas, se optó por incluir situaciones más concretas a partir de las que se pudiera evaluar el conocimiento y el uso de esas estrategias de comprensión lectora.
3. Buscando que la situación de examen resultase lo más natural posible para el alumnado se decidió utilizar un texto de una longitud relativamente larga, antes que diversos textos pequeños o fragmentos.
4. Para evitar problemas de memoria y contextualización, los alumnos leían el texto íntegro antes de empezar a resolver la prueba, pero igualmente se les permitía durante ella consultarlo siempre que quisieran.

En cuanto al segundo objetivo, comprobar que ambas pruebas eran paralelas y aptas, tras elaborarlas, se aplicaron estas a modo de pilotaje a la población anteriormente descrita⁴. Dadas las características de los sujetos de la muestra, y al hecho de que debíamos adaptarnos a la dinámica del centro en el que se encontraban escolarizados, se les aplicaron en sus grupos de clase (compuestos por un número de alumnos de 27 y 25). Cada sesión de aplicación duró alrededor de 50 minutos. Aproximadamente el primer cuarto de hora de cada sesión se empleó en explicar, resolver dudas y leer el texto a los alumnos. Durante el resto del tiempo los alumnos debían realizar la prueba. Una vez acababan todos de hacerla, se recogían y posteriormente, ya fuera del centro escolar se corregían. El tiempo transcurrido entre la aplicación de una y otra prueba en ningún caso superó los tres días.

⁴ Véase epígrafe 3.2. de este capítulo.

Una vez corregidas las distintas pruebas se sometieron a un análisis de diferencias los datos obtenidos en las dos. Para realizar el análisis de las diferencias existentes entre ellas se utilizó, dado el tamaño de la muestra, la prueba *t de Student*⁵ en el caso de muestras relacionadas, la cual se ejecutó estadísticamente. En las figuras 53 y 54 se resumen los resultados obtenidos.

Figura 53. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el pilotaje de cada una de las dos pruebas

VARIABLES	N	Media	Desviación típica
Vocabulario 1	47	1.30	3.07
Vocabulario 2	"	1.45	3.19
Subrayado 1	47	0.83	1.71
Subrayado 2	"	0.78	1.59
Comprensión literal 1	47	2.95	6.48
Comprensión literal 2	"	2.90	6.41
Inferencias 1	47	1.01	2.21
Inferencias 2	"	0.98	2.10
Valoración1	47	1.22	2.65
Valoración2	"	1.29	2.60
Síntesis1	47	0.77	1.55
Síntesis2	"	0.78	1.62

Figura 54. Correlaciones y diferencias entre ambas pruebas

VARIABLES	r	Probabilidad	t	Probabilidad
Vocabulario	.752	<.001	-.67	<.515
Subrayado	.623	<.000	-1.17	<.242
Comprensión literal	.637	<.000	-1.08	<.267
Inferencias	.700	<.000	.54	<.585
Valoración	.632	<.000	1.11	<.278
Síntesis	.690	<.000	.21	<.839

⁵ Se aplica cuando la población es estudiada sigue una distribución normal pero el tamaño de la muestra es pequeño para que el estadístico en el que se basa la inferencia esté normalmente distribuido, utilizándose una estimación de la desviación típica en lugar del valor real.

Como se pudo ver, ninguna de las diferencias entre las dos pruebas alcanzó significación estadística, aunque en la variable de *Vocabulario* se aproximara a ella. De esta forma, pudo validarse nuestro modelo de prueba. Complementariamente, los *coeficientes de correlación de Pearson*⁶ obtenidos entre las dos pruebas son positivos y altamente significativos, cuestión que indicó que se trataba de pruebas totalmente fiables.

Los resultados que se acaban de describir nos muestran que no existen diferencias significativas entre las dos versiones de la prueba. Ello supone que puesto que, en la investigación experimental posterior utilizaremos las puntuaciones medias obtenidas por dos grupos en tres momentos diferentes, estas pruebas pueden ser utilizadas para comprobar la efectividad del programa que hemos diseñado para medir y aplicar la comprensión lectora en el alumnado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1.º de ESO.

Complementariamente a lo anteriormente dicho, es la confirmación de otra evidencia como es el que cada una de las pruebas es paralela, pues es un hecho el que en todos los casos se han obtenido altas correlaciones positivas entre las puntuaciones de los participantes en cada una de ellas. De esta forma, podemos asegurar sin lugar a dudas que no existirán diferencias entre las puntuaciones medias que obtendrán los distintos grupos que utilicemos en el experimento posterior y que sean debidas a las pruebas en sí.

3.3.3. Elaboración de los Cuestionarios Inicial y Final

La aplicación del cuestionario tiene objetivo recoger datos respecto de algunas de las variables intervinientes y obtener información sobre la actitud y la motivación de los sujetos del estudio ante la comprensión lectora, que pueden ser indicativas tanto para el estudio en sí, como para el docente de la incidencia de algunos aspectos no lingüísticos en el desempeño del alumnado.

Las preguntas del cuestionario fueron diseñadas de acuerdo con los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta los sujetos a estudiar y las circunstancias de la investigación. Se han utilizado preguntas: tricotómicas que dan opción a tres respuestas del tipo sí/no/a veces; cerradas en las que el encuestado

⁶ Índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas. A diferencia de la covarianza es independiente de la escala de medida de las variables.

selecciona diferentes respuestas ofrecidas. Así, los objetivos propuestos para los cuestionarios se resumieron en cuatro:

1. Conocer las características personales de los alumnos.
2. Conocer las características de los alumnos con relación a la escuela.
3. Conocer las características de los alumnos con relación a su familia.
4. Conocer las opiniones de los alumnos con relación a la investigación.

Por su parte, el diseño de los cuestionarios se realizó a partir de la valoración y de la retroalimentación con los alumnos y del análisis de la validez y fiabilidad de las preguntas, procediéndose a hacer las modificaciones necesarias de los cuestionarios y a su aplicación a los sujetos que participaban en el estudio. A continuación en la figura 55 presentamos un resumen del instrumento y en el anexo VII se encuentra la versión que se les presentó a los alumnos.

Figura 55. Estructura de los objetivos en los cuestionarios

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Características personales de los alumnos 	Compuesto por 15 preguntas (1, 4, 5, 8, 10, 11, 12 y 17 -Cuestionario Inicial- y 1, 2, 3, 5, 6,14 y 15 -Cuestionario Final-)
<ul style="list-style-type: none"> • Características de los alumnos con relación a la escuela 	Compuesto por 10 preguntas (2, 3, 6, 7, 9, 13,14,15y 16 -Cuestionario Inicial- y 5 -Cuestionario Final-)
<ul style="list-style-type: none"> • Características de los alumnos con relación a su familia 	Compuesto por 5 preguntas (18, 19 y 20 -Cuestionario Inicial- y 12 y 13 -Cuestionario Final-)
<ul style="list-style-type: none"> • Opiniones de los alumnos con relación a la investigación 	Compuesto por 6 preguntas (4, 7, 8, 9, 10 y 11 -Cuestionario Final-).

Para la validación de los cuestionarios, se utilizaron dos procedimientos: la validación de expertos y el *Alfa de Cronbach*. Para el caso de la validación de expertos se solicitó el juicio de cinco especialistas (titulares de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Pedagogía y Psicóloga), cada uno de los cuales tenía una experiencia docente de más de diez años en esa etapa y ciclo educativo (1.º de ESO). Ellos hicieron una revisión crítica del cuestionario y cuando se produjeron diferencias de opinión sobre algún aspecto se llegó a una solución de consenso.

Una vez recibida la opinión de los expertos y realizadas las modificaciones y correcciones por ellos sugeridas, se procedió a acometer la segunda estrategia

de validación mediante el *alfa de Cronbach*⁷ como instrumento de medición de la fiabilidad para cada uno de los cuestionarios.

Las *Alfas de Cronbach* para las preguntas del Cuestionario Inicial y del Cuestionario Final quedan recogidas en las siguientes figuras, las cuales muestran una fiabilidad "buena" por situarse, en ambos casos, por encima de .8.

Figura 56. Alfa de Cronbach para el Cuestionario Inicial

ALFA DE CRONBACH	CUESTIONARIO INICIAL
.87	20 Preguntas

Figura 57. Alfa de Cronbach para el Cuestionario Final

ALFA DE CRONBACH	CUESTIONARIO FINAL
.84	15 Preguntas

3.4. Fases y medidas de la investigación

Se llevaron a cabo tres mediciones en tres fases del estudio, correspondientes a tres momentos temporales diferentes. La primera de ellas contiene las medidas Pre-test. En la segunda, las medidas Intra-test; durante el entrenamiento se tomaron medidas cuyo objetivo era comprobar si se estaba produciendo alguna mejora en la comprensión lectora del Grupo Experimental. La última fase se dedicó a las medidas Pos-test, una vez que el entrenamiento finalizó. La descripción del desarrollo de las medidas tomadas en cada una de las fases se presenta en la siguiente figura.

Figura 58. Medidas tomadas en cada fase de recogida de los datos

- **Vocabulario.** A través del uso y el conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante las palabras, siendo su puntuación máxima de 3, y constando de:

⁷ El alfa de Cronbach es un coeficiente que determina la consistencia interna de una escala analizando la correlación media de una variable con todas las demás que integran esa escala. Los valores que toma van de 0 a 1. Mientras más se acerque el coeficiente a la 1, mayor será la consistencia interna.

1. *Significado de palabras*

2. *Sinónimos*

3. *Antónimos*

- **Subrayado.** A través del uso y el conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante el subrayado de palabras, siendo su máxima puntuación 2, y constando de:

1. *Subrayado particular*

2. *Subrayado contextual*

- **Comprensión literal.** A través del uso y el conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante su comprensión literal, siendo su máxima puntuación 9, y constando de:

1. *Paráfrasis*

2. *Preguntas específicas*

3. *Relaciones causales*

4. *Anáforas*

5. *Puntuación*

6. *Idea principal*

7. *Detalles*

8. *Comparación y contraste*

9. *Seguimiento de instrucciones*

- **Inferencias.** A través del uso y el conocimiento para profundizar en la comprensión del contenido de un texto mediante las deducciones, siendo su máxima puntuación 2, y constando de:

1. *Predicción de resultados*

2. *Hecho*

- **Valoración.** A través del uso y conocimiento para profundizar en la comprensión del contenido de un texto mediante la comprensión crítica, siendo su máxima puntuación 3, y constando de:

1. *Conclusiones*

2. *Opinión*

3. *Propósito del autor*

- **Síntesis.** A través del uso y el conocimiento para profundizar en la comprensión del contenido de un texto mediante el resumen, siendo su máxima puntuación 2, y constando de:

1. *Resumen parcial*

2. *Resumen global*

4. Diseño y fases del programa didáctico de instrucción

Como ya dijimos en el capítulo anterior, existen pocos programas que cumplan todas las características descritas. Por ello el fin último de nuestra investigación ha sido el de crear un programa que intente cumplir con esos objetivos, así como comprobar *in situ* su eficacia. Pero, para poder conseguir conclusiones óptimas de este o cualquier otro estudio, es necesario evaluar adecuadamente las distintas variables que él engloba.

Según, Johnston (1989), la planificación y realización de cualquier proceso de evaluación para que sea válido, fiable e informativo, incluso en la comprensión lectora, implica tener en cuenta tres aspectos básicos:

1. Los objetivos de evaluación. Es lo primero que debe realizarse, pues cada objetivo impone condiciones propias a la evaluación. En nuestro caso los objetivos de la evaluación han sido, por un lado, los alumnos del primer curso de secundaria y, por otro, el comprobar si el programa de enseñanza de la comprensión lectora aplicado ha producido cambios notorios.
2. Los contenidos de evaluación. Según los modelos más aceptados en la actualidad sobre comprensión lectora deberían evaluarse: la localización y obtención de información, su integración e interpretación y la reflexión y evaluación de esta. Todos estos contenidos que quedan recogidos en nuestra propuesta.
3. Los métodos de evaluación. Ya que la comprensión lectora no puede observarse directamente, para lograr los objetivos de evaluación y poder recoger la consiguiente información sobre cada contenido, habrá que pedir al sujeto o sujetos, en este caso los alumnos de primero de secundaria, que realicen determinadas actividades o tareas que exterioricen su comprensión:
 - a) Entre las diferentes técnicas que existen, las pruebas que de una manera mejor evalúan el producto de la comprensión lectora son los cuestionarios con "preguntas de elección forzosa entre alternativas múltiples", los cuales consisten en el proporcionar tras la lectura de un texto, un conjunto de preguntas cada una con diversas alternativas de respuesta, entre las que el lector elige la que considera correcta en función del contenido del texto leído. Este sistema elimina los problemas de producción y recuerdo (en las pruebas de

recuerdo libre y los cuestionarios con preguntas de respuesta abierta), los de elaboración y/o procesamiento adicional del contenido almacenado (cuestionarios con preguntas de respuesta abierta y verdadero/falso), y los de acierto por azar (cuestionarios con preguntas verdadero/falso). Además, como sugieren muchos autores (Farr y Carey, 1986; Johnston, 1989; Alonso Tapia y otros, 1992,1995; Cabrera y otros, 1994; De la Cruz, 1997; Jiménez Rodríguez, 2004; etc.), si el texto está presente a la hora de que conteste el lector se eliminarán los problemas a causa de la memoria.

- b) En cuanto a evaluar la capacidad de resumir un texto, discriminando entre la información importante y la secundaria que en él se contiene, las pruebas de reconocimiento a través del procedimiento de producción por parte del sujeto-lector parecen ser las más adecuadas, pues son numerosos los estudios nacionales e internacionales (Evaluaciones de Diagnóstico, PISA, PIRLS, etc.), que utilizan este modelo. El lector responde ante una pregunta concreta, siendo la respuesta correcta o no según si su respuesta refleja el mejor conocimiento con base en la información recogida en la pregunta.
- c) Se han rechazado en nuestro programa de intervención técnicas como, la de "detección de errores" y similares, consistente en manipular un texto tipo para crear inconsistencias (léxicas, internas, etc.), pidiendo al lector que las localice al leer el texto propuesto. Este sistema de evaluación presenta diversos problemas (tolerancia hacia textos mal escritos; tendencia a hacer congruente lo incongruente por las inferencias; influencia del contexto; etc.), que es necesario corregir (informando al lector del texto de los errores; proponiendo ejemplos de esos errores; etc.; Garner, 1987; Baker y Zimlin, 1989; Rodríguez De Vega, 1990; Dieguez, 1991; Duke y Pearson, 2002; Escudero, 2004; etc.).
- d) Por lo que respecta a los métodos de informe verbal, presentan grandes problemas (excesivo consumo de tiempo, efectos en la situación y del experimentador sobre las respuestas del sujeto-lector, etc.) y sus procedimientos de observación de los diferentes aspectos de la ejecución (son difíciles de valorar, observar, etc.), aunque si que se han trabajado las actividades orales durante el periodo de entrenamiento por su utilidad y ventajas (Hunt, 1978; Palincsar, 1986; Núñez Delgado, 1996, 2006; etc.). En general para evaluar las estra-

tegias de la comprensión lectora, el procedimiento más adecuado es pedir al lector que indique cómo solucionaría él cada uno de los problemas que va encontrando mientras lee; y para evaluar eso, las pruebas de elección entre alternativas diversas o múltiples suelen ser las más eficaces como recogen multitud de autores (Lázaro, 1980; Van Dijk y Kintsch, 1983; Garner, 1987; Johnston, 1989; Mateos, 1991; Alonso Tapia y otros, 1992, 1995; García Madruga y otros, 1999; León, 2003; etc.).

Así, nuestro programa se enmarca, del mismo modo que la mayoría de los modelos principales relacionados con los procesos de lectura y de comprensión lectora y también sobre el desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco teórico general que proporciona la psicología cognitiva ya que, como señalan García Madruga y otros (1995), esta literatura nos permiten dar cuenta de la dificultad de los procesos subyacentes en la comprensión; conocer de modo claro los procesos evolutivos que permiten la adquisición progresiva de los conocimientos, estrategias y procedimientos que aplican los sujetos; contar con concepciones finalizadas y contrastadas sobre los procesos de aprendizaje y la interacción entre estos; disponer de métodos instruccionales teóricamente basados y científicamente comprobados que permiten desarrollar a los estudiosos programas encaminados a mejorar habilidades y destrezas concretas y el control metacognitivo que realizan los sujetos sobre su mismo aprendizaje y comprensión; y por último, disponer de sistemas de evaluación adecuados para los diversos objetivos de las investigaciones a realizar.

En cuanto a las fases de nuestro programa, en la fase Pre-test los alumnos fueron evaluados mediante una prueba cuya tipología ya fue validada en la etapa previa del estudio, la cual evalúa el conocimiento y uso de distintas estrategias (variables) para desarrollar la comprensión lectora. La prueba, que en nuestra investigación coincidió en su realización con el momento en que el alumnado de ambos grupos desarrollaba paralelamente el tema de donde se extraía el texto utilizado, está recogida en el Anexo 4 y de un modo más breve en la siguiente figura.

Figura 59. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Pre-test)

TEXTO <i>Los Tras-os-Montes de Portugal</i>

En Tras-os-Montes la expresión popular distingue dos regiones naturales: la Tierra Fría y la Tierra Caliente. La primera es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media, dominada por algunas sierras poco altas y entallada por valles profundos y estrechos. El clima es rudo con invierno frío y largo; y un estío muy cálido.

La Tierra Caliente está formada por los valles que afluyen al Duero, encajados a algunos centenares de metros en la Mesta. El clima es, por esto, muy diferente: con pocas lluvias, invierno moderado por el abrigo de las altas vertientes y verano con días tórridos que suceden a noches de bochorno. El manto vegetal adopta un aspecto francamente mediterráneo.

ORLANDO RIBEIRO: Geografía de España y Portugal

PREGUNTAS

1. Cuando en el texto aparece la palabra “Duero”, se refiere a:

a) Un río. b) El este. c) Un sierra. d) Una montaña.

2. ¿La palabra “estío” tiene el mismo significado de...?

a) Verano. b) Primavera. c) Otoño. d) Familiar.

3. ¿La palabra contraria de “tórridos” es?

a) Lluviosos. b) Calurosos. c) Frescos. d) Nublados.

4. En la frase: “Dominada por algunas sierras poco altas y entallada por valles profundos y estrechos”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:

a) Enlazada por balsones. b) Esculpida por depresiones.
c) Embutida por presiones. d) Achatada por cimas.

5. En la siguiente frase, cuál es el adjetivo: “El clima, es por esto muy diferente”

a) Diferente. b) Esto. c) Clima. d) Muy.

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “clima rudo”?

a) Tiempo amable. b) Tiempo extremo. c) Tiempo suave. d) Tiempo.

7. ¿Quién distingue varias regiones naturales?

a) La Tierra Fría. b) La Tierra Caliente. c) La primera meseta. d) La expresión popular.

8. Cuando el autor anuncia: “La Tierra Caliente está formada por valles que afluyen al Duero, encajados a algunos centenares de metros”. ¿A qué se refiere cuando dice “encajados”?

a) A los valles. b) A las lluvias. c) A los afluentes. d) A la tierra.

9. La primera es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media, ¿Cómo son sus valles?

a) Pequeños. b) Oscuros. c) Profundos. d) Atravesados.

10. En la oración: “¡El clima es rudo con invierno frío y largo!”, ¿el autor está?

a) Preguntando. b) Exclamando. c) Suponiendo. d) Negando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

a) Las características de Tras-Os-Montes. b) Las características del manto vegetal.
c) Las características de los ríos. d) Las características de Portugal.

12. Cuando el autor dice: “El manto vegetal adopta un aspecto francamente mediterráneo”, ¿Qué hace?

a) Comparar. b) Describir. c) Suponer. d) Imaginar.

13. La palabra: “altitud” es a “altura” como “meseta” es a...?

a) Río. b) Valle. c) Altiplano. d) Montaña.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.

b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.

c) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

a) El conocer una región. b) El conocer el estío.

c) El conocer un pico. d) El conocer España.

16. En la siguiente frase: “Es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media”. ¿Qué está realizando el autor?

a) Una metáfora. b) Una duda. c) Una opinión. d) Un hecho.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

a) El clima cuando es cálido. b) Los efectos de la lluvia.

c) La existencia del bochorno. d) La existencia de dos regiones naturales.

18. En la siguiente frase: “El clima es rudo”, ¿qué está realizando el autor?

a) Una discusión. b) Una opinión. c) Una crítica. d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

a) Informar. b) Convencer. c) Describir. d) Criticar.

20. “El clima es, por esto, muy diferente: con pocas lluvias, invierno moderado por el abrigo de las altas vertientes y verano con días tórridos que suceden a noches de bochorno”. A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

El test o prueba está compuesto por 21 ítems o preguntas sobre un texto propuesto⁸, las cuales tienen cuatro respuestas alternativas de las que solo una es la correcta y puntúa 1 punto, mientras al resto se le dieron 0 puntos, por ello la máxima puntuación era de 21 puntos. Cada una de las pruebas fue concebida para ser aplicada en una sesión de 50 minutos, de los cuales 10-15 minutos serían para la explicación y 35-40 minutos para la realización de la prueba. De igual modo que en el resto de pruebas (Intra-test y Post-test) las 21 preguntas se agruparon en seis variables (*vocabulario, subrayado, comprensión literal, inferencias, valoración y síntesis*) a la hora de valorar las puntuaciones de manera global.

En relación con lo anterior, en la fase Intra-test se tomaron medidas con el objetivo de detectar las posibles mejoras o no. El propósito fue confirmar que la intervención estaba siendo eficaz y en la dirección óptima, esto es, que se producían diferencias significativas. Se utilizó primero para el entrenamiento el texto "Los Andes: nieve en el Ecuador"⁹ recogido en la figura 60, el cual se trabajó por variables en diferentes sesiones y siguiendo un procedimiento que se detallará más tarde¹⁰. Después del primer entrenamiento hubo otra sesión para la cumplimentación de la prueba Intra-test (recogida íntegra en el Anexo 5 y de modo más breve en la figura 62) al Grupo Experimental, prueba que se realizó sobre el texto "La Antártida: el continente helado"¹¹, que también fue efectuada según las diferentes variables, y a partir de aquí se tomaron medidas para las posibles mejoras, cambios, etc. a aplicar en la segunda etapa de entrenamiento que se realizó con el texto, "Una Granja en África"¹² (figura 61).

Figura 60. Texto para el entrenamiento (A)

Los Andes: nieve en el Ecuador

Extendida entre el Caribe y el cabo de Hornos, la espina dorsal de América del Sur maravilla a los aventureros más intrépidos por sus dimensiones, 8.500 km de longitud y 800 km de anchura máxima.

El tramo central, que corresponde a los países de Ecuador, Perú, Bolivia y el sector norte de Chile, es donde los Andes alcanzan las mayores altitudes, a excepción del Aconcagua, 6.959 m, que se sitúa en territorio argentino. Los nevados de Huascarán, del volcán

⁸ Texto, "Los Tras-os-Montes de Portugal", Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 43).

⁹ Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 57).

¹⁰ Véase el epígrafe 4 de este capítulo.

¹¹ Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 73).

¹² Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 99).

Chimborazo y el alto de Illimani fueron recorridos en los siglos XVIII y XIX por sabios y montañeros que nos los dieron a conocer.

En los Andes está el lago Titicaca, el lago navegable más alto del mundo, con las islas del Sol y la Luna, donde, según la leyenda, nació el imperio de los incas.

“Naturaleza, viajes y culturas”

ABC, 24 de julio de 2004 (adaptación)

Figura 61. Texto para el entrenamiento (B)

Una granja en África

Yo tenía una granja en África, al pie de las colinas de Ngong. El ecuador atravesaba aquellas tierras altas a un centenar de millas al norte, y la granja se asentaba a una altura de seis mil pies. La montaña de Ngong se extiende, como una larga cordillera, de norte a sur y está coronada por cuatro majestuosos picos, que, como olas inmóviles azul oscuro, se recortan contra el cielo. Tiene una altura de ocho mil pies sobre el nivel del mar y al este dos mil pies sobre la tierra que le rodea. Pero hacia el oeste la vertiente es más profunda y empinada: las colinas bajan verticalmente hacia el Valle del Rift.

Allí arriba se sentía simplemente la resistencia del aire, como la Tierra al lanzarse hacia delante en el espacio. Las nubes, que viajaban con el viento, chocaban contra las laderas de la colina, quedaban colgadas o eran atrapadas en la cima y rompián en lluvia. Pero las que iban más altas y evitaban el escollo se disolvían hacia el oeste, sobre el ardiente desierto del Valle del Rift.

Desde las colinas de Ngong se tiene una vista única: hacia el sur se extienden las vastas llanuras del gran cazadero que llegan hasta el Kilimanjaro; hacia el este y hacia el norte la región es como un parque de colinas bajas con bosques detrás, y el terreno ondulado de la reserva de kikuyu, que llega hasta el monte Kenia. Pero hacia el oeste, muy abajo, yace el seco y lunar paisaje de las tierras bajas africanas. El desierto pardo está irregularmente moteado por pequeñas matas de arbustos espinosos.

ISAK DINESEN: Memorias de África (adaptación)

Figura 62. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Intra-test)

TEXTO

La Antártida: el continente helado

Nos hallamos en la Antártica, un continente de 14 millones de kilómetros cuadrados, tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos. Pero no hay gobierno, policía ni ejército, no hay carreteras ni ferrocarriles. El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros de espesor.

La sensación siempre presente en el Antártico es el frío, que parece cubrirlo todo. En la pista de hielo nos recibe una temperatura de -19°C , y casi al instante de bajar a tierra un frío terrible comienza a filtrarse en el cuerpo pese a la protección del ropaje antitérmico.

Estoy enfundado en un grueso y pesado traje térmico de 15 kg de peso, con dos pares de guantes, una enorme capucha de pelo de camello y botas tipo astronauta que pesan más de 2 kg. Es nuestro equipo de supervivencia. Si alguien lo perdiera, podría perder también la vida por la acción letal del frío.

ÓSCAR DEL RIVEIRO: "Antártico, el fondo del mundo"

Revista de Geografía Universal (adaptación)

PREGUNTAS

1. En el texto la palabra "Antártico", se refiere a:

a) Un continente. b) Un océano. c) Una montaña. d) Una río.

2. ¿La palabra "grueso" tiene el mismo significado de?

a) Queso. b) Gordo. c) Fino. d) Frío.

3. ¿La palabra contraria de "pares" es...?

a) Iguales. b) Ases. c) Impares. d) Anales.

4. En la frase: "Podría perder también la vida por la acción letal del frío". ¿Las palabras subrayadas son iguales a...?:

a) Actitud mental. b) Situación total. c) Posición palatal. d) Intervención mortal.

5. En la siguiente frase cuál es el verbo: "El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros"

a) Mole. b) Inmensa. c) Forman. d) Una.

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a "enfundado"?

a) Metido. b) Absorbido. c) Chasquido. d) Apoyado.

7. ¿Quién es tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos?

a) El Antártico. b) Una mole. c) La Antártida. d) La inmensa.

8. Cuando el autor anuncia: "El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros de espesor". ¿A qué se refiere cuando dice "espesor"?

a) A anchura. b) A textura. c) A blandura. d) A aspereza.

9. "Podría perder también la vida por la acción letal del frío". ¿Cómo pasaría eso?

a) Sin la noche. b) Sin el equipo. c) Sin la nieve. d) Sin el hielo.

10. En la oración: "No hay gobierno", ¿el autor está...?

a) Preguntando. b) Dudando. c) Negando. d) Exclamando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es...?

a) Las características y condiciones de un mar. b) Las características y condiciones de un país.

c) Las características y condiciones península. d) Las características y condiciones de un continente.

12. Cuando el autor dice: "Tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos", ¿qué hace?

a) Apoyar. b) Acudir. c) Definir. d) Comparar.

13. La palabra "inmensa" es a "grande" como "sensación" es a...?

a) Percepción. b) Repetición. c) Señalización. d) Sucesión.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

- b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
 c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.
 d) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

15. La persona que lee este texto ¿Qué puede llegar a saber?

- a) El vivir en una montaña nevada. b) La vida en Europa y Estados Unidos.
 c) Lo fácil de vivir en la Antártida. d) La dureza de la vida en la Antártida.

16. En la siguiente frase: “Un continente de 14 millones de kilómetros cuadrados”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Un hecho. b) Una opinión. c) Una duda. d) Una coacción.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) Estoy enfundado en un grueso y pesado traje térmico.
 b) La Antártida, un extenso y difícil lugar para vivir.
 c) La sensación no presente es el frío.
 d) El hielo y la nieve forman una inmensa mole.

18. En las siguientes frases: “Es nuestro equipo de supervivencia. Si alguien lo perdiera, podría perder también la vida”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una mentira. b) Una opinión. c) Una crítica. d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿El propósito del autor es?

- a) Infamar. b) Convencer. c) Definir. d) Describir.

20. “La sensación siempre presente en el Antártico es el frío, que parece cubrirlo todo. En la pista de hielo nos recibe una temperatura de -19°C , y casi al instante de bajar a tierra un frío terrible comienza a filtrarse en el cuerpo pese a la protección del ropaje antitérmico.” A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

Por último, ya en la fase Pos-test, una vez acabada la fase anterior, se aplicó una última prueba (recogida en el Anexo 6 y de modo más breve en la figura 63) sobre el texto “Las Baleares: Ibiza”¹³ a ambos grupos (GE y GC), con el fin de tomar las últimas medidas y poder así comparar y medir los cambios, espe-

¹³ Proyecto de SM para Ciencias Sociales, Geografía e Historia 1.º ESO. Comunidad de Madrid, Ediciones SM, Madrid, 2009, (página 119).

cialmente en el Grupo Experimental. La aplicación fue individual, como en las anteriores fases, siguiéndose los mismos criterios de corrección, según la puntuación obtenida a la hora de contestar correctamente las preguntas.

Figura 63. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Pos-test)

<p>TEXTO</p> <p>Las Baleares: Ibiza</p> <p><i>Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista sobre casi toda la isla de Ibiza. El carácter básico lo proporcionan las lomas montañosas, cubiertas por claros bosques y los abundantes árboles frutales [...]. La importancia de la cobertura vegetal sorprende a la vista de las condiciones climáticas, especialmente en sus seis meses áridos. Se debe, en primer lugar, a que las pocas estaciones meteorológicas se encuentran en las costas, particularmente secas. Las montañas deben de recibir precipitaciones mayores y, por consiguiente, tener un grado menor de aridez. Además, hay que tener en cuenta la gran humedad relativa y el hecho de que una parte considerable de las precipitaciones desaparece en las rocas predominantemente calcáreas y sale de nuevo a la superficie en las depresiones, en forma de manantiales [...].</i></p> <p>HERMANN LAUTENSACH: <i>Geografía de España y Portugal</i></p>
<p>PREGUNTAS</p> <p>1. En el texto la palabra “oriental”, se refiere a:</p> <p>a) China. b) El este. c) El oeste. d) Un río.</p> <p>2. ¿La palabra “lomas” tiene el mismo significado de...?</p> <p>a) Elevaciones. b) Valles. c) Barrancos. d) Costas.</p> <p>3. ¿La palabra contraria de “pocas” es...?</p> <p>a) Pequeñas. b) Muchas. c) Menos. d) Pobres.</p> <p>4. En la frase: “Las montañas deben recibir precipitaciones mayores y, por consiguiente, tener un <u>grado menor de aridez</u>”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:</p> <p>a) Capacidad corta de nieve. b) Longitud alta de onda. c) Medida baja de arena. d) Nivel inferior de sequedad.</p> <p>5. En la siguiente frase, ¿cuál sería el sustantivo: “Desde la pelada y destacada cumbre oriental”?</p> <p>a) Pelada. b) Cumbre. c) Oriental. d) Desde</p> <p>6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “claros bosques”?</p> <p>a) Árboles blancos. b) Bosques blancos. c) Grandes bosques. d) Escasos bosques.</p> <p>7. ¿Quiénes proporcionan el carácter básico?</p> <p>a) La gran humedad relativa. b) Las costas. c) Lomas y árboles frutales. d) La pelada cumbre.</p> <p>8. Cuando el autor anuncia: “Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista sobre casi toda la isla”. ¿A qué se refiere cuando dice “pelada”?</p>

a) Con vegetación. b) Sin vegetación. c) Con muchos árboles. d) Con vegetación quemada.

9. "Una parte considerable de las temperaturas desaparece". ¿Cómo vuelven a aparecer?

a) Como lluvias. b) Como depresiones. c) Como rocas calcáreas. d) Como manantiales.

10. En la oración: "Lo proporcionan las lomas montañosas", ¿el autor está?

a) Preguntando. b) Dudando. c) Afirmando. d) Exclamando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es...?

a) Las características físicas de Baleares. b) Las características físicas de Ibiza.

c) Las características políticas de Ibiza. d) Las características de una montaña.

12. Cuando el autor dice: "Las montañas deben de recibir precipitaciones mayores", ¿qué hace?

a) Describir. b) Suponer. c) Definir. d) Sazonar.

13. La palabra "variado" es a "diverso" como "depresiones" es a...?

a) Valles. b) Cumbres. c) Islas. d) Lomas.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.

c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto y después responder.

d) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

a) Cómo es una península. b) Cómo es una isla.

c) Cómo son las todas las Baleares. d) Cómo es un río.

16. En la siguiente frase: "Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista", ¿qué está expresando el autor?

a) Una opinión. b) Un hecho. c) Una duda. d) Una comparación.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

a) Ibiza es una península. b) Parte de la geografía de Ibiza.

c) Lluve mucho en Ibiza. d) En los valles hay costas.

18. En la siguiente frase: "La importancia de la cobertura vegetal sorprende a la vista de las condiciones climáticas", ¿qué está realizando el autor?

a) Una cuestión. b) Una relación. c) Una opinión. d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

a) Describir. b) Convencer. c) Definir. d) Discernir.

20. "Además, hay que tener en cuenta la gran humedad relativa y el hecho de que una parte considerable de las precipitaciones desaparece en las rocas predominantemente calcáreas y sale de nuevo a la superficie en las depresiones, en forma de manantiales

[...].”A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

En lo que respecta a la intervención propiamente dicha, se planificó para llevarla a cabo durante parte del curso académico 2011-2012, en concreto desde marzo (validación de las pruebas) a junio. Las medidas de la fase 1 (Medidas Pre-test) se tomaron en abril (una semana). La instrucción (fase 2) se desarrolló durante las siguientes siete semanas (abril-mayo), realizándose aquí el entrenamiento y las medidas Intra-test. Por último, la fase 3, Pos-test se desarrolló en la décima semana (junio). En la figura siguiente se recoge sintéticamente este calendario.

Figura 64. Calendario de la investigación

Fases	Sesiones	Plan de Trabajo/Duración
Validación	Sesión 1	Prueba A/50 min.
	Sesión 2	Prueba B/50 min.
Fase 1	Sesión 3	Explicación y Cuestionario/50 min.
	Sesión 4	Pre-test/50 min.
Fase 2	Sesión 5	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 6	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 7	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 8	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 9	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 10	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 11	Intra-test/50 min.
	Sesión 12	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 13	Entrenamiento/50 min.
	Sesión 14	Entrenamiento/50 min.
Sesión 15	Entrenamiento/50 min.	
Sesión 16	Entrenamiento/50 min.	

	Sesión 17	Entrenamiento/50 min.
Fase 3	Sesión 18	Post-test/50 min.
	Sesión 19	Cuestionario y Valoración/50 min.

Las sesiones se desarrollaron habitualmente los lunes y miércoles después del recreo, de 12:00 a 12:55. La duración de estas fue de 50 minutos. Este intervalo horario fue ofrecido por los tutores y la dirección del centro escolar porque era el que menos interrupciones causaba en el desarrollo de las actividades diarias del alumnado (horario de tutoría de ambas líneas).

El primer día se realizó una sesión informativa en la que se explicó a los alumnos y al profesor-tutor en qué consistía el estudio, al mismo tiempo se pasó al alumnado un cuestionario sobre su realidad personal para que lo completara y así poder tener la máxima información de los participantes en el estudio. Este cuestionario se recoge de modo breve en la siguiente figura y más detalladamente en el Anexo 7.

Figura 65. Cuestionario inicial para el alumno

1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	Muchas	Pocas	Ningunas
2. ¿Cómo vas en Lengua?	Bien	Regular	Mal
3. ¿Como vas en Sociales?	Bien	Regular	Mal
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	Sí	A veces	No
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	Bien	Me da igual	Mal
6. ¿Cómo te consideras en Lengua?	Bueno	Regular	Malo
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	Bueno	Regular	Malo
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	Alto	Medio	Bajo
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?			

	Sí	A veces	No
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	Ninguno	Uno	Dos o más
11. ¿Te gusta leer?	Sí	A veces	No
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	Sí	A veces	No
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	Bien	Regular	Mal
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	Bien	Regular	Mal
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de Lengua?	Alto	Medio	Bajo
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de Sociales?	Alto	Medio	Bajo
17. ¿Crees que se debe fijar la lectura como obligatoria?	Sí	Me da igual	No
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	Mucho	Regular	Poco
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	Alto	Medio	Bajo
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	Alto	Medio	Bajo

La siguiente sesión, ya separados los sujetos en según Grupo de Control y Grupo Experimental, fue para realizar a ambos la prueba Pre-test. Los dos grupos fueron ubicados en sus respectivas aulas, siempre cada alumno en el mismo lugar del aula correspondiente y sentados de manera individual, lo que facilitó su distribución en cada una de las sesiones siguientes.

El tiempo del entrenamiento del Grupo Experimental se distribuyó normalmente entre una actividad oral y otra escrita por cada variable, con el objetivo de que los alumnos se familiarizaran progresivamente con los contenidos y la

dinámica de las sesiones. Además, aquellos alumnos que realizaban bien las actividades, se destacaban, con el fin de potenciar la atención y fomentar productividad en el aula. En las actividades, especialmente las escritas, se dejó un espacio de tiempo para que todos concluyeran, pasando posteriormente a corregir en voz alta por turnos; el profesor era quien explicaba por qué ésa era la respuesta correcta.

La motivación fue un aspecto muy importante en la intervención. Por ello, en cada sesión, la motivación se mantuvo potenciando a los alumnos en general, y especialmente a los que más destacaron, para desarrollar los buenos efectos de unos sobre otros, ponderándose el esfuerzo y la cultura del trabajo en esas sesiones.

El Grupo Experimental recibió un programa de entrenamiento conjunto en estrategias y conocimientos necesarios para desarrollar la comprensión lectora confeccionado a partir de los postulados que se derivan de una concepción cognitivo-constructivista de los procesos de comprensión lectora y aprendizaje. Con base en esto, y en los estudios sobre las características y enseñanza de alumnos con déficits y/o baja capacidad lectora, organizamos los elementos que intervinieron en nuestro programa de enseñanza de la comprensión lectora en tomo a las variables ya mencionadas.

Por último, la intervención finalizó, tras la sesión Post-test, con el Cuestionario final donde se recogió la valoración por parte del alumnado sobre el programa en el que había participado. Cuestionario que se recoge de modo breve en la siguiente figura y más detalladamente en el Anexo 6.

Figura 66. Cuestionario final para el alumno

1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	Bien	Regular	Mal
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	Sí	Quizás	No
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	Sí	Quizás	No
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	Sí	Regular	No
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	Buena	Regular	Mala

6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	Mucho	Normal	Poco
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	Alto	Medio	Bajo
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	Alto	Medio	Bajo
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	Bien	Regular	Mal
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una evaluación del curso?	Sí	Quizás	No
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	Sí	Quizás	No
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	Alto	Medio	Bajo
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	Alto	Medio	Bajo
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	Sí	A veces	No
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	Sí	Quizás	No

4.1. Contenido del programa

Para la instrucción se seleccionaron aquellos contenidos que, según la investigación y los hechos, son básicos para lograr el objetivo fundamental, el que el alumno se convierta en un lector competente. Es decir, los conocimientos y estrategias que le capacitan para:

- 1) El uso del vocabulario y del subrayado. Entre los conocimientos y estrategias dirigidos a tal fin están:
 - a) El significado de palabras.
 - b) Los sinónimos.
 - c) Los antónimos.

- d) El subrayado particular.
 - e) El subrayado contextual
- 2) El uso de la comprensión literal. Entre los conocimientos y estrategias dirigidos a tal fin están:
- a) Las paráfrasis.
 - b) Las preguntas específicas.
 - c) Las relaciones causales.
 - d) Las anáforas.
 - e) La puntuación.
 - f) Las Ideas principales.
 - g) Los detalles.
 - h) La comparación y el contraste.
 - i) El seguimiento de instrucciones.
- 3) El uso de las inferencias, valoraciones y síntesis. Entre los conocimientos y estrategias dirigidos a tal fin están:
- a) La predicción de resultados.
 - b) El hecho.
 - c) Las conclusiones.
 - d) La opinión.
 - e) El propósito del autor.
 - f) El resumen parcial.
 - g) El resumen global.

Los contenidos se trabajaron mediante actividades según cada texto del entrenamiento, como queda recogido de una manera más pormenorizada en el desarrollo del programa¹⁴.

¹⁴ Véase epígrafe 4.3 de este capítulo.

4.2. Estrategias empleadas

Para elaborar nuestra propuesta partimos de la perspectiva vygotskiana sobre el aprendizaje y su desarrollo. Según esta perspectiva la buena enseñanza:

1. Se sitúa un poco más allá del nivel de desarrollo actual del alumnado, por ello los retos de la enseñanza deben situarse un poco más allá de lo que aquel es capaz de resolver actualmente por sí mismo (ZDP).
2. Asegura la interiorización de lo enseñado y que el alumno lo use autónomamente, por tanto, los apoyos y ayudas deben retirarse progresivamente, a medida que el alumnado se muestre más competente y pueda controlar su aprendizaje.

Teniendo en cuenta como referentes lo anteriormente mencionado, nuestro programa de intervención tuvo diversos componentes.

4.2.1. Intervención

Como ya vimos, diversos estudios centrados en las perspectivas mencionadas (Brown y Palincsar, 1982; Collins y Smith, 1982; Palincsar y Brown, 1984, Vidal-Abarca, 1990; Mateos, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Gómez-Villaba, 1995; Gilabert, 1995; Collado y García Madruga, 1997; Orrantia y otros, 1998; Díaz y De Vega, 2003; Johnston y otros, 2008; NRP, PISA, PIRLS, Evaluación General de Diagnóstico, etc.) suelen señalar la necesidad de una serie de etapas para conseguir que los alumnos aprendan las estrategias que les ayuden a comprender cualquier texto:

- a) Explicación de las estrategias. Con el fin de que el alumnado adquiera conocimientos respecto a las distintas estrategias, sobre cada una de ellas se les proporcionan explicaciones explícitas (para qué sirve y consiste, cómo y cuándo usarla, etc.).
- b) Modelado. Mediante el pensamiento en voz alta y realizando las tareas ante ellos, se muestra al alumnado cómo, cuándo y para qué se usan las diversas estrategias que le ayudarán a comprender el texto.
- c) Participación guiada del alumno. El fin es que el alumnado aprenda a utilizar las estrategias de forma útil. Por ello, en una situación de lectura compartida y enseñanza recíproca, se presta ayuda según las necesidades del alumnado, procurando que se avance hacia una transferencia progresiva

de la responsabilidad hacia el alumno, para que él consiga usar autónomamente las estrategias.

- d) Práctica individual. Se pretende con ella la consolidación del uso autónomo de las estrategias por parte de los alumnos. Así, son ellos los que deberán aplicar individualmente las estrategias que han aprendido.

4.2.2. Recursos didácticos

Para facilitar que el alumnado aprenda los distintos conocimientos y estrategias se usan una serie de recursos didácticos, como son la formulación y respuesta a preguntas (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, etc.). Igualmente se utilizan en la enseñanza de las estrategias, así como en cualquier otro momento del entrenamiento, ayudas para facilitar la comprensión lectora, como pueden ser los títulos de los textos, que usados antes de que comience la lectura, contribuyen a activar conocimientos previos que facilitan la comprensión. Tampoco podemos olvidarnos del uso de todos los materiales disponibles en el aula, como son diccionarios, pizarra, etc.

Para que se dé el aprendizaje significativo de todos estos conocimientos y estrategias, así como su interiorización, es necesario que las situaciones de aprendizaje sean similares a las que el alumnado ya conoce y que estas, a su vez, sean lo más parecidas posible a las situaciones naturales de lectura. Por ello, se planificaron las sesiones de forma que permitieran la enseñanza en una situación relativamente flexible. Con ello se procuró adaptar la enseñanza a las necesidades reales del alumno, y no de ellos a nuestras necesidades. Es decir, teniendo en cuenta que existen situaciones en las que el alumnado es más receptivo a la enseñanza de determinado conocimiento y/o estrategia (por ello se realizó todo el programa de intervención con textos sacados de los temas que en esa época del curso trabajaba el alumno en su libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1.º de ESO), el programa intentó amoldarse a esos momentos para enseñar las distintos conocimientos y estrategias.

Ante esa situación las características de los textos seleccionados facilitaron la introducción de las distintas enseñanzas planificadas de una forma natural, pero para ello previamente se realizó un análisis exhaustivo de las características de esos textos que se usarían y de los alumnos a los que iban dirigidos, lo que nos

permitió anticipar muchas de las necesidades y dificultades con las que se encontrarían estos.

En nuestro caso, y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se seleccionaron cinco textos adecuados para nuestros alumnos, y se sometió su grado de dificultad (en función de su contenido, estructura y aspectos léxico-gramaticales) al juicio de los expertos ya mencionados, de forma que fuese posible enseñar los distintos conocimientos y estrategias en una situación y orden naturales que, de alguna manera, permitieran tener en cuenta sus dificultades y necesidades para conseguir la comprensión lectora.

Por último, en cuanto a la articulación temporal de los distintos aspectos de nuestro programa de intervención, se establecieron una serie de etapas o fases, ya citadas, en función de cuándo cada uno de dichos aspectos cobraba mayor protagonismo. Teniendo en cuenta todo lo dicho, así se planificó la enseñanza en este programa.

4.3. Desarrollo del programa

Como ya vimos, se crearon los dos grupos¹⁵ (Grupo Experimental y Grupo Control) y, posteriormente, comenzaron las sesiones de intervención. En ellas participaron el profesor-experimentador (GE) y el profesor-tutor (GC) (ambos especialistas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, con una experiencia profesional de más de 5 años).

Tras explicar a alumnos y al profesor-tutor durante una sesión en qué consistía el Programa de Intervención y cómo se aplicaría, se realizó el Pre-test a cada grupo (2.ª sesión), con posterioridad se comenzó con las sesiones de entrenamiento con el Grupo Experimental recibiendo este 13 sesiones de 50 minutos de entrenamiento con la realización del Intra-test en la mitad del entrenamiento para tomar las medidas oportunas, todo ello durante un período de 7 semanas (2 sesiones semanales), además, hubo una última sesión en ambos grupos para realizar el Post-test y otra final para el cuestionario, es decir, el Grupo Experimental tuvo 17 sesiones, y en el Grupo Control 4 sesiones.

La intervención se llevó a cabo con el profesor-experimentador para la realización de las actividades de entrenamiento. Mientras el profesor-tutor siguió sus clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 1.º de ESO al modo usual

¹⁵ Véase epígrafe Participantes para más detalle.

(clase magistral, actividades del libro de texto, deberes, etc.) con ambos grupos (Experimental y Control).

Como dinámica general, el tiempo de entrenamiento se distribuyó entre la ejecución de dos tipos de actividades, orales y escritas. El Grupo Experimental fue entrenado en actividades de enseñanza de vocabulario, subrayado, comprensión literal, inferencias, valoración y síntesis, con el objetivo de hacer conscientes a los alumnos de su importancia en la comprensión de lo que leían. Mientras, el Grupo Control no tuvo ningún tipo de entrenamiento. Una descripción más detallada del tipo de actividades que se realizaron se puede ver a continuación.

4.3.1. Entrenamiento en vocabulario y subrayado (texto A)

Se utilizó el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos que se propusieron con el texto), se explicó en que consistiría lo que haríamos. Los objetivos principales eran el entrenamiento de las variables de vocabulario y subrayado, para lo cual se llevaron a cabo una actividad oral y, en la segunda sesión, una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.ª Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar acepciones de palabras, sinónimos y antónimos ayudándose de la técnica del subrayado (particular y contextual).
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión y se explicaron las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación del profesor y subrayaron los elementos y los términos desconocidos en el texto propuesto, teniendo en cuenta como punto de partida el título (“Los Andes: nieve en el Ecuador”) del texto y lo que conocían en relación con él. Con la orientación dada por el docente en relación con el uso adecuado del diccionario, los alumnos procedieron a buscar los sinónimos, antónimos y acepciones de palabras subrayadas. Posteriormente se debatió en grupo y compartieron las ideas.

- 2.ª Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar acepciones de palabras, sinónimos, antónimos, ayudándose de la técnica del subrayado.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), preguntas propuestas, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión, explicándose las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Con la orientación dada por el docente, y tras la lectura del texto propuesto por parte del profesor, los alumnos volvieron a realizar una lectura individual del texto. A continuación por escrito debieron contestar diversas preguntas sobre el vocabulario (acepciones de palabras, sinónimos y antónimos) y subrayado (particular y contextual) (figura 67). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación, a revisar la producción de los alumnos y, por último, se debatió en grupo y se compartieron ideas.

4.3.2. Entrenamiento en comprensión literal (texto A)

Se utilizó igualmente el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos propuestas), se explicó en que consistía lo que haríamos, con el objetivo de entrenar la comprensión literal, concretamente, paráfrasis, respuestas a preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, uso de signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y el seguimiento de instrucciones. Para ello se llevaron a cabo en la primera sesión una actividad oral y, en la segunda sesión, una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.ª Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar paráfrasis, respuestas a preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones, ayudando con todo ello a favorecer la comprensión literal en un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.

- Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión explicándose las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación y explicación de cada elemento por el profesor, identificando los elementos propuestos en el texto, teniéndose en cuenta como punto de partida el título (“Los Andes: nieve en el Ecuador”) de la lectura. Con la orientación dada por el docente, los alumnos procedieron a buscar los términos, palabras, etc. desconocidas en sus diccionarios o material (libro, cuaderno, etc.) si fue necesario. Posteriormente se debatió en grupo y compartieron las ideas.
- 2.ª Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar paráfrasis, preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones para favorecer la comprensión literal de un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), preguntas para entrenamiento, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión explicándose las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Con la orientación dada por el docente y tras la lectura por parte del mismo del texto, los alumnos realizaron una lectura individual. A continuación por escrito debieron contestar a las preguntas sobre comprensión literal (paráfrasis, preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones) (figura 67). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación a revisar la producción de los alumnos y por último se debatió en grupo y se compartieron ideas.

4.3.3. Entrenamiento en inferencias, valoraciones y síntesis (texto A)

Se utilizó también el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos propuestas), se explicó en qué consistía lo que haríamos, siendo los objetivos principales el entrenamiento de las variables de

inferencias, valoraciones y síntesis, concretamente, la predicción de resultados, hechos, conclusiones, opiniones, propósitos del autor, el resumen parcial y el resumen global. Para ello se llevaron a cabo en la primera sesión una actividad oral y en la segunda sesión una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.^a Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar predicciones de resultados, conclusiones, opiniones, hechos, propósitos del autor, resúmenes parciales y resúmenes globales, ayudándose con ello a la inferencia, valoración y síntesis de un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la clase explicándose las estrategias que se iban a utilizar. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación y explicación del profesor y trataron de identificar los elementos propuestos en el texto, teniéndose en cuenta como punto de partida nuevamente el título (“Los Andes: nieve en el Ecuador”). Con la orientación dada por el docente en relación con el uso adecuado de la inferencia, valoración y síntesis en un texto, los alumnos procedieron a localizar estos ayudándose de sus materiales (diccionario, texto, etc.). Posteriormente se debatió en grupo y se compartieron las ideas.
- 2.^a Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar predicciones de resultados, conclusiones, opiniones, hechos, propósitos del autor, resúmenes parciales y resúmenes globales, para mejorar la capacidad de inferencia, valoración y síntesis de un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (A), preguntas para entrenamiento, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión explicándose las estrategias que se van a utilizar al alumnado. Con la orientación dada por el docente y tras la lectura por parte del docente del texto, los alumnos realizaron su lectura individual. A continuación por escrito debieron contestar a las preguntas propuestas (corrector en Anexo 8) sobre las inferencias (predicción de resultados y hecho), valoraciones (conclusión, opinión y propósito del autor) y síntesis (resumen

parcial y resumen global) (figura 67). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación a revisar la producción de los alumnos, y por último, a debatir en grupo y compartir ideas.

Figura 67. Preguntas para entrenamiento Texto (A)

VOCABULARIO	
1. Cuando el autor del texto menciona la palabra “Andes”, se refiere a:	a) Un lago. b) Un río. c) Un pueblo. d) Una cordillera.
2. ¿La palabra “altitudes” tiene el mismo significado de...?	a) Longitudes. b) Anchuras. c) Alturas. d) Aptitudes.
3. ¿La palabra contraria de “máxima” es...?	a) Igual. b) Mínima. c) Próxima. d) Enésima.
SUBRAYADO	
4. En la frase: “En el <u>tramo central</u>, que corresponde a los países de Ecuador, Perú, Bolivia y el sector norte de Chile”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a...?:	a) Región blanca. b) Zona septentrional. c) Zona meridional. d) Región media.
5. En la siguiente frase cuál es el sustantivo: “El lago navegable más alto”	a) Lago. b) Navegable. c) Alto. d) Más.

COMPRENSIÓN LITERAL	
6. De las definiciones que a continuación se presentan ¿Cuál es la más adecuada a “aventureros más intrépidos”?	a) Personas más valientes. b) Personas más cobardes. c) Personas más lentas. d) Personas más torpes.
7. ¿Qué se extiende entre el Caribe y el Cabo de Hornos?	a) El Ecuador. b) Los Andes. c) El Titicaca. d) El Chimborazo.
8. En la frase: “Extendida entre el Caribe y el cabo de Hornos, la espina dorsal de América del Sur”, ¿a qué se refiere el autor cuando dice “espina dorsal”?	a) Al sur del Caribe. b) Al norte del Cabo de Hornos. c) A la cordillera de los Andes. d) A la cordillera de América.
9. ¿A quienes maravillan los Andes por sus dimensiones?	a) A los aventureros. b) La espina dorsal de América. c) A los Incas. d) A los sabios.
10. En la oración: “En los Andes está el lago Titicaca”, ¿el autor está?	a) Preguntando. b) Dudando. c) Suponiendo. d) Afirmando.
11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?	a) Las características de los Andes. b) Las características de Sudamérica.

c) Las características de un país. d) Las características de una isla.

12. Cuando el autor dice: “como la espina dorsal de América del Sur”, ¿qué hace?

a) Apoyar. b) Comparar. c) Describir. d) Valorar.

13. La palabra “básica” es a “fundamental” como “sector” es a...?

a) Señor. b) Lector. c) Zona. d) Chile.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.

c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.

d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

INFERENCIAS

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

a) Las dimensiones de una cordillera. b) Las dimensiones de una isla.

c) Conocer el Cabo de Hornos. d) Las dimensiones del Caribe.

16. En la siguiente frase: “Es el lago navegable más alto del mundo”. ¿Qué está realizando el autor?

a) Un objetivo b) Un hecho. c) Una opinión. d) Una propuesta.

VALORACIONES

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

a) En los Andes está el lago Titikaka. b) Las notables cualidades de los Andes.

c) Existen hoy los Incas. d) Tiene 8.500 km de anchura y 800 km de largo.

18. En la siguiente frase: “Las islas del Sol y de la Luna, donde, según la leyenda, nació el imperio de los incas”, ¿qué está expresando el autor?

a) Una opinión. b) Una verdad. c) Una crítica. d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

a) Prescindir. b) Convencer. c) Describir. d) Criticar.

SÍNTESIS

20. “Extendida entre el Caribe y el cabo de Hornos, la espina dorsal de América del Sur maravilla a los aventureros más intrépidos por sus dimensiones, 8,500 km de longitud y 800 km. de anchura máxima”. A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

4.3.4. Entrenamiento en vocabulario y subrayado (texto B)

Se utilizó el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos que se propusieron con el texto elegido), se explicó en qué consistiría lo que haríamos. Los objetivos principales son el entrenamiento de las variables de vocabulario y subrayado, para lo cual se llevó a cabo una actividad oral y en la segunda sesión una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.^a Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar acepciones de palabras, sinónimos y antónimos ayudándose de la técnica del subrayado (particular y contextual).
 - Materiales. Texto para entrenamiento (B), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión y se explicaron las estrategias que se iban a utilizar. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación del profesor y subrayaron los elementos y los términos desconocidos en el texto propuesto, teniéndose en cuenta como punto de partida el título ("Una granja en África") del texto y lo que conocían en relación con él. Con la orientación dada por el docente en relación con el uso adecuado del diccionario, los alumnos procedieron a buscar los sinónimos, antónimos y acepciones de palabras subrayadas. Posteriormente se debatió en grupo y se compartieron las ideas.

- 2.^a Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar acepciones de palabras, sinónimos, antónimos, ayudándose de la técnica del subrayado.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (B), preguntas propuestas, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión, explicándose las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Con la orientación dada por el docente y tras la lectura del texto propuesto por parte del profesor, los alumnos volvieron a realizar una lectura individual del texto. A continuación por escrito debieron contestar a diversas pre-

guntas sobre el vocabulario (acepciones de palabras, sinónimos y antónimos) y subrayado (particular y contextual) (figura 68). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación a revisar la producción de los alumnos, y por último se debatió en grupo y compartieron ideas.

4.3.5. Entrenamiento en comprensión literal (texto B)

Se utilizó igualmente, el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos propuestas), se explicó en qué consistía lo que haríamos, siendo los objetivos principales el entrenamiento la comprensión literal, concretamente, paráfrasis, respuestas a preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, uso de signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y el seguimiento de instrucciones. Para lo cual, se llevaron a cabo en la primera sesión una actividad oral y en la segunda sesión una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.^a Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar paráfrasis, respuestas a preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones, ayudando con todo ello a favorecer la comprensión literal en un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (B), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión explicándose las estrategias que se iban a utilizar. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación y explicación de cada elemento por el profesor, identificando los elementos propuestos en el texto, teniéndose en cuenta como punto de partida el título (“Una granja en África”) de la lectura. Con la orientación dada por el docente, los alumnos procedieron a buscar los términos, palabras, etc. desconocidas en sus diccionarios o material (libro, cuaderno, etc.) cuando fue necesario. Posteriormente se debatió en grupo y se compartieron las ideas.

- 2.^a Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar paráfrasis, preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones, favoreciendo así la comprensión literal de un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (B), preguntas para entrenamiento, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión explicándose las estrategias que se iban a utilizar al alumnado. Con la orientación dada por el docente y tras la lectura por parte del mismo del texto, los alumnos realizaron una lectura individual del texto propuesto. A continuación por escrito debieron contestar a las preguntas sobre comprensión literal (paráfrasis, preguntas específicas, relaciones causales, anáforas, signos de puntuación, ideas principales, detalles, comparaciones y contrastes y seguimiento de instrucciones) (figura 68). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación a revisar la producción de los alumnos y, por último, se debatió en grupo y se compartieron ideas.

4.3.6. *Entrenamiento en inferencias, valoraciones y síntesis (texto B)*

Se utilizó también el método combinado de explicación, modelado, práctica supervisada-recíproca y aplicación con corrección posterior. Por lo tanto, en la primera sesión (de las dos propuestas), se explicó en qué consistía lo que haríamos, siendo los objetivos principales el entrenamiento de las variables de inferencias, valoraciones y síntesis, concretamente, la predicción de resultados, hechos, conclusiones, opiniones, propósitos del autor, el resumen parcial y el resumen global. Para ello se llevaron a cabo en la primera sesión una actividad oral y en la segunda sesión una actividad escrita, como se detalla a continuación.

- 1.^a Sesión: *Actividad oral*
 - Objetivo. Identificar predicciones de resultados, conclusiones, opiniones, hechos, propósitos del autor, resúmenes parciales y resúmenes globales, ayudándose con ello a la inferencia, valoración y síntesis de un texto.

- Materiales. Texto para entrenamiento (B), pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la clase explicándose las estrategias que se iban a utilizar. Los alumnos realizaron una lluvia de ideas con la orientación y explicación del profesor y trataron de identificar los elementos propuestos en el texto usando como punto de partida nuevamente el título (“Una granja en África”) de la lectura. Con la orientación dada por el docente en relación con el uso adecuado de la inferencia, valoración y síntesis en un texto, los alumnos procedieron a localizar estos ayudándose de sus materiales (diccionario, texto, etc.). Posteriormente se debatió en grupo y se compartieron las ideas.
- 2.ª Sesión: *Actividad escrita*
 - Objetivo. Identificar predicciones de resultados, conclusiones, opiniones, hechos, propósitos del autor, resúmenes parciales y resúmenes globales, ayudándose con ello a la inferencia, valoración y síntesis de un texto.
 - Materiales. Texto para entrenamiento (B), preguntas para entrenamiento, pizarra, diccionario, libro de texto y cuaderno.
 - Contenido. Se expuso el objetivo de la sesión y las estrategias que se iban a utilizar. Con la orientación dada por el docente y tras la lectura por parte del docente del texto, los alumnos realizaron su lectura individual del texto. A continuación por escrito debieron contestar a las preguntas propuestas (corrector en Anexo 8) sobre las inferencias (predicción de resultados y hecho), valoraciones (conclusión, opinión y propósito del autor) y síntesis (resumen parcial y resumen global) (figura 68). Posteriormente, se procedió mediante la autoevaluación a revisar la producción de los alumnos, y por último a debatir en grupo y compartir ideas.

Figura 68. Preguntas para entrenamiento Texto (B)

VOCABULARIO
1. Cuando el autor hace referencia a la palabra “granja”, se refiere a:
a) Un pueblo. b) Una ciudad. c) Una aldea. d) Una casa.
2. ¿La palabra “colinas” tiene el mismo significado de?

a) Ríos. b) Cultivos. c) Caminos. d) Elevaciones.

3. ¿La palabra contraria de “altas” es?

a) Elevadas. b) Bajas. c) Iguales. d) Lejanas.

SUBRAYADO

4. En la frase: “Yo tenía una granja en África, al pie de las colinas de Ngong”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:

a) Encima. b) En la base. c) En lo alto. d) Dentro.

5. En la siguiente frase cuál es el sustantivo: “como una larga cordillera”

a) Cordillera. b) Larga. c) Como. d) Una.

COMPRENSIÓN LITERAL

6. De las definiciones que a continuación se presentan ¿Cuál es el más adecuado para asentaba?

a) Andaba. b) Alaba. c) Marcaba. d) Situaba.

7. ¿Quiénes que iban más altas y evitaban el escollo se disolvían hacia el oeste, sobre el ardiente desierto del Valle del Rift.?

a) Las tierras altas. b) Las colinas. c) El ecuador. d) Las nubes.

8. Cuando el autor anuncia: “como olas inmóviles azul oscuro, se recortan contra el cielo”. ¿A qué se refiere cuando olas inmóviles?

a) Olas con teléfonos. b) Olas en movimiento. c) Olas paradas. d) Olas rojas.

9. La montaña de Ngong se extiende, como una larga cordillera. ¿Cómo es hacia el oeste?

a) Tiene una altura de ocho mil pies. b) Dos mil pies sobre la tierra.

c) Una altura de seis mil pies. d) Más profunda y empinada.

10. En la oración: “¡Tiene una altura de ocho mil pies sobre el nivel del mar!”, ¿el autor está?

a) Interrogando. b) Afirmando. c) Exclamando. d) Actuando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

a) Las características del ecuador. b) Una larga cordillera.

c) ¿las colinas de Ngong? d) El lugar de una granja en África.

12. Cuando el autor dice: El desierto pardo está irregularmente moteado por pequeñas matas de arbustos espinosos, ¿qué hace?

a) Legislar. b) Imaginar. c) Describir. d) Valorar.

13. La palabra: “característica” es a “cualidad” como “vastas” es a....?

a) Adecuadas. b) Ruidosas. c) Grandes. d) Azules.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

a) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

- b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.
- d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

INFERENCIAS

15. La persona que lee este texto ¿Qué puede llegar a saber?

- a) La región de una granja en África. b) Conocer toda África.
- c) Averiguar donde vivimos. d) El desierto africano.

16. En la siguiente frase: "la granja se asentaba a una altura de seis mil pies". ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una duda b) Una comparación. c) Una metáfora. d) Un hecho.

VALORACIONES

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor con relación a la lectura?

- a) Tenía una granja en África, al pie de las colinas, en una región de gran belleza.
- b) Las nubes, que viajaban con el viento, chocaban contra las laderas.
- c) La región es como un parque de colinas bajas con bosques.
- d) El ardiente desierto del Valle del Rift.

18. En la siguiente frase: "Desde las colinas de Ngong se tiene una vista única". ¿Qué está realizando el autor?

- a) Un hecho. b) Una opinión. c) Una crítica. d) Un propuesta.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es...?

- a) Informar. b) Evolucionar. c) Hacer. d) Convencer.

SÍNTESIS

20. "Desde las colinas de Ngong se tiene una vista única: hacia el sur se extienden las vastas llanuras del gran cazadero que llegan hasta el Kilimanjaro; hacia el este y hacia el norte la región es como un parque de colinas bajas con bosques detrás [...]". A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CAPÍTULO 8

ESTUDIO INTERGRUPOS: RESULTADOS REFERIDOS A LA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

De acuerdo con el diseño de investigación elegido, llevamos a cabo la comparación entre el grupo experimental y el grupo control en las distintas variables, medidas antes, durante y después de ser aplicado el programa de comprensión lectora mediante las pruebas creadas para evaluar los conocimientos y estrategias entrenados. Igualmente para determinar si existían diferencias significativas entre los dos grupos se recurrió al procedimiento *T-Test*¹ (Bisquerra, 2000).

Por otro lado, la fiabilidad de los cuestionarios inicial y final que se utilizaron en nuestro estudio fue calculada utilizando el *Alpha de Cronbach*², El resultado de .87 y .84 respectivamente de nuestro modelo propuesto que tiene una escala de 3 niveles (donde 1 es el valor mínimo) mostró un buen ajuste a los datos y tuvo una alta consistencia, confirmando su validez, como ya vimos en el capítulo anterior. En las siguientes tablas y figuras se resumen los resultados obtenidos.

¹ Cálculo que da al valor *t* lo estadísticamente significativo (siendo el nivel de confianza=*p*).

² Indicador que comprueba hasta qué punto las preguntas de un cuestionario tipo son fiables, siendo aceptable a partir de .70.

1. Resultados del cuestionario inicial

Con la aplicación del cuestionario inicial, como también del final, para el cual tuvimos como referencias otros relacionados con la motivación, intereses y valoraciones de los alumnos (Madrid, 1998; Núñez Delgado, 2006; etc.) quisimos conocer la realidad particular del alumnado que iba a participar en este programa de intervención, en relación con tres ejes fundamentales:

1. Sus características personales.
2. Sus características como escolares.
3. Sus características familiares.

Consistió en un test de respuesta cerrada y con una escala de 1 a 3, donde 1 era el valor mínimo y 3 era el máximo.

Los valores medios obtenidos permiten agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 4, 9, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 10, 11 y 12. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas a las expectativas personales de los alumnos y a las relacionadas con sus familias. Por otro lado, los valores más bajos de la escala se obtuvieron en preguntas relativas a la lectura y los libros. Es muy interesante destacar que en nueve de las respuestas, casi la mitad del test, los alumnos dieron valores medios, lo cual nos informa sobre un conjunto poco extremado, y por lo tanto, de datos consistentes y fiables.

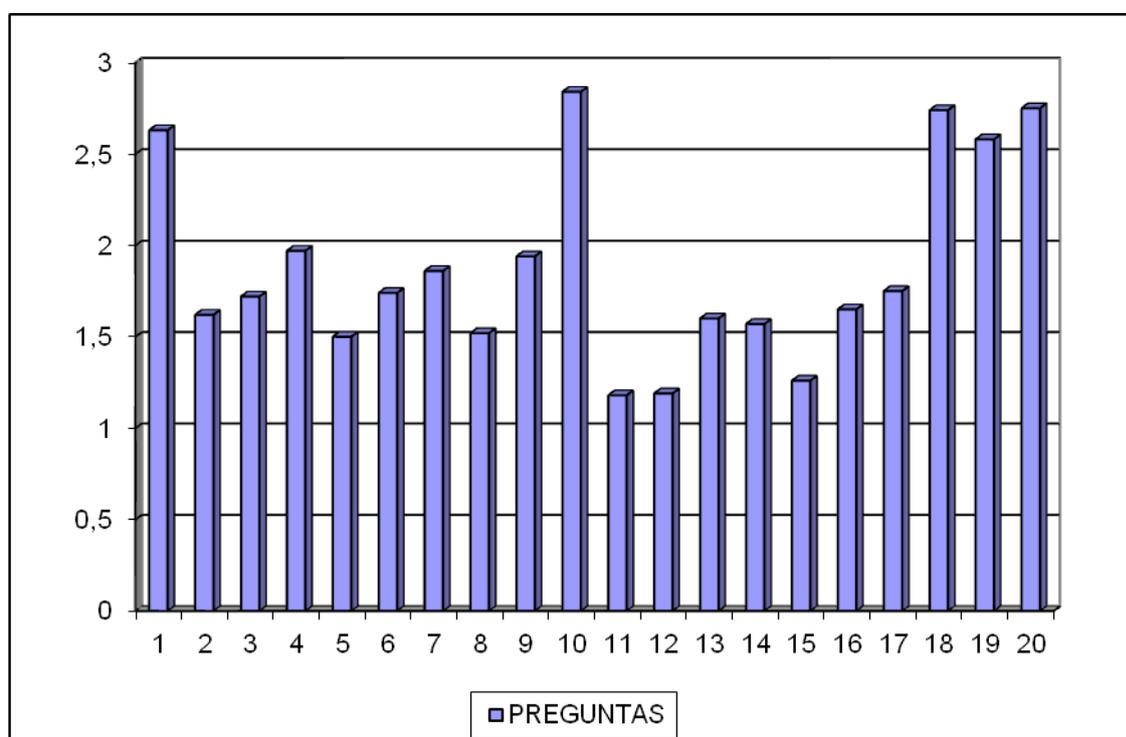
A continuación presentamos gráficamente los resultados estadísticos obtenidos para el cuestionario inicial aplicado a los alumnos de los dos grupos:

Figura 69. Resultados obtenidos por la totalidad de los sujetos en el Cuestionario Inicial

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	47	2.63	5.77
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.62	3.64
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.72	3.89
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	1.97	4.34
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.50	3.30
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.74	3.90
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.86	4.05
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.52	3.38
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.94	2.07
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.84	6.03
11. ¿Te gusta leer?	"	1.18	2.36
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.19	2.39
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.60	3.61
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.57	3.39
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	"	1.26	2.71
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	"	1.65	3.65
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	"	1.75	3.91
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con	"	2.74	5.95

tus padres?			
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.58	5.67
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.75	6.00

Figura 70. Valores obtenidos en el Cuestionario Inicial por la totalidad de los sujetos para cada uno de sus ítems



1.1. Análisis de los datos del Grupo Experimental en el cuestionario inicial

Los valores medios obtenidos por el Grupo Experimental permiten agrupar igualmente las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 4, 9, 10, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.

- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 6, 7, 13, 14, 15, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 8, 11 y 12. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

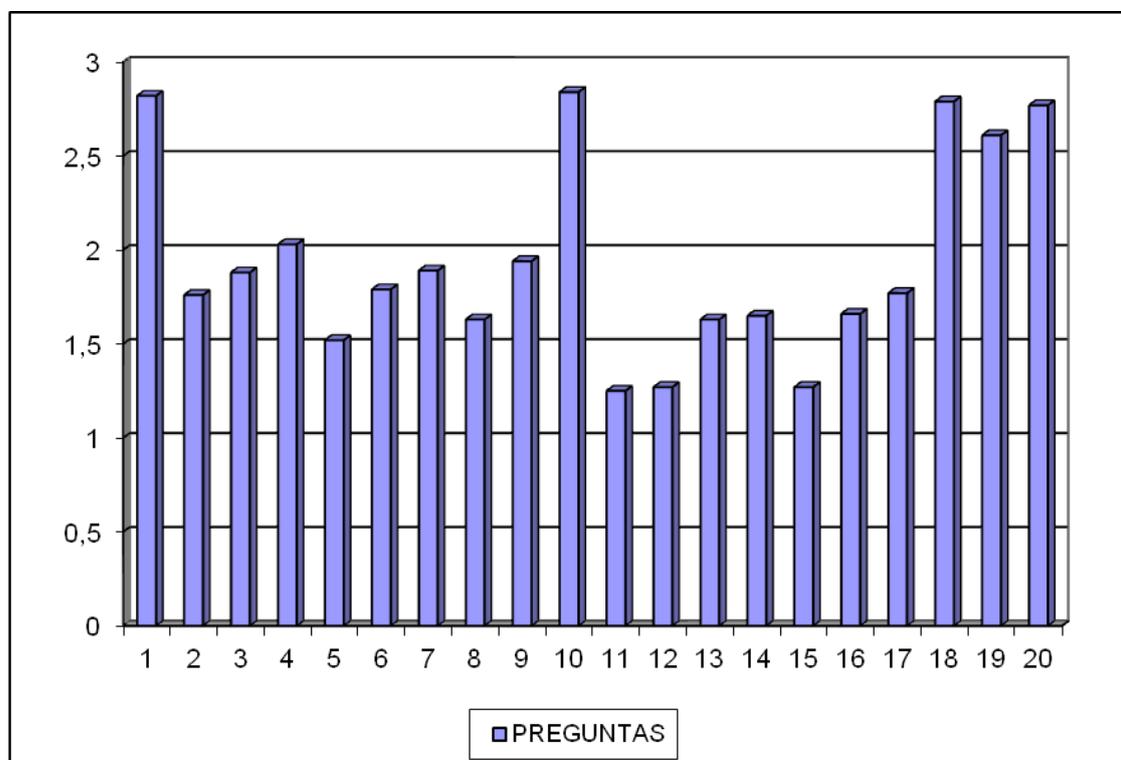
Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas a las expectativas personales de los alumnos y a las relacionadas con sus familias. Por otro lado, los valores más bajos de la escala se obtuvieron en preguntas relativas a la lectura, pese a ser más altos en el Grupo Experimental que en el Control. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Experimental:

Figura 71. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	24	2.82	3.65
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.76	3.40
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.88	3.89
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.03	2.60
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.52	3.81
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.79	3.68
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.89	2.00
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.63	3.36
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.94	2.07
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.84	3.03
11. ¿Te gusta leer?	"	1.25	2.26
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.27	2.27

13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.63	3.52
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.65	3.19
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	"	1.27	2.65
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	"	1.66	3.60
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	"	1.77	3.88
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	"	2.79	2.89
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	"	2.61	2.62
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	"	2.77	2.91

Figura 72. Valores obtenidos en el Cuestionario Inicial para cada uno de sus ítems por el Grupo Experimental



1.1.1. Resultados según la variable Edad

Los valores medios obtenidos permiten clasificar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, [4, 9 (no-repetidores)] 10, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 11, 12 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas también a las expectativas personales de los alumnos, aunque hubo

una clara superioridad de los alumnos no-repetidores frente a los repetidores. Destaca en los repetidores la puntuación en dos preguntas relativas al nivel de valoración del profesorado con ellos (13 y 14), mientras que en los no repetidores destacan las preguntas 4 y 9. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Experimental según su edad:

Figura 73. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	6	2.40	2.70
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.45	1.44
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.55	1.80
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	1.57	2.21
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.40	1.41
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.54	1.96
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.66	2.11
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.41	1.47
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.63	2.20
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.19	2.90
11. ¿Te gusta leer?	"	1.02	2.26
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.09	2.29
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.69	1.51
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.58	1.31
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia	"	1.27	2.82

contigo de tu profesor de lengua?			
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.55	1.45
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.45	3.99
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.70	2.88
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.55	2.75
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.74	3.06

Figura 74. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

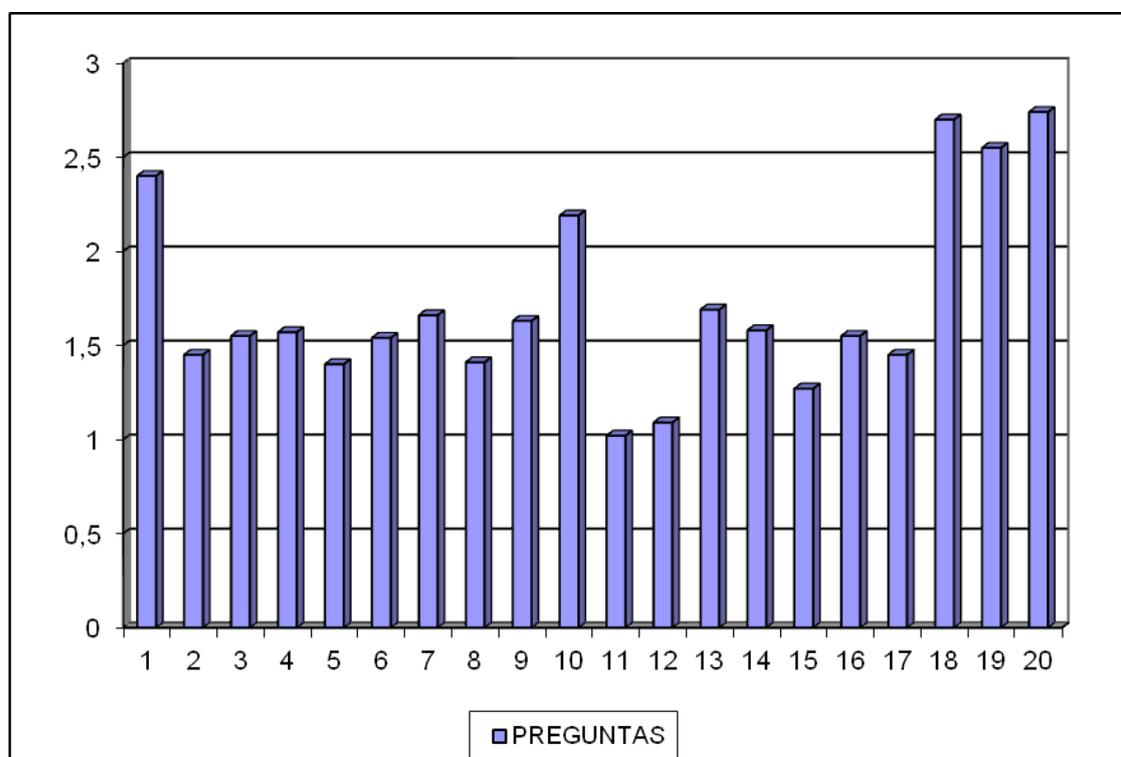
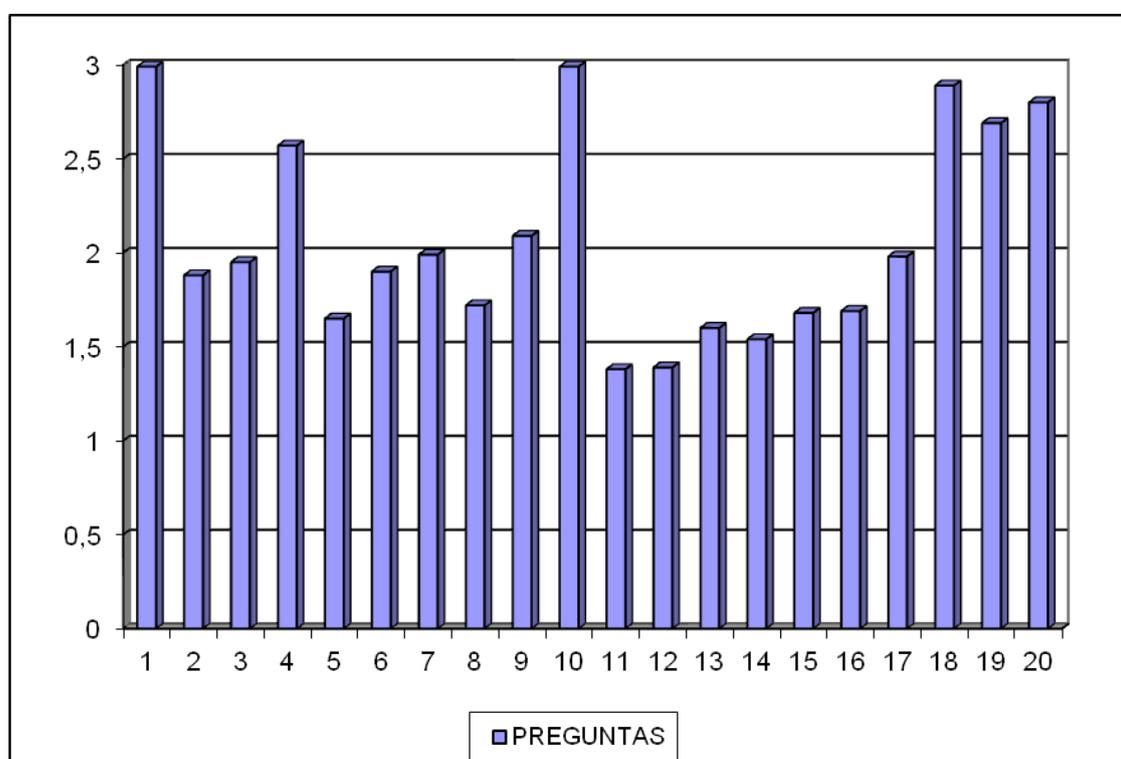


Figura 75. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	18	2.99	2.70
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.88	3.60
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.95	3.89
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.57	2.30
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.65	3.35
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.90	3.91
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.99	2.00
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.72	3.31
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	2.09	2.17
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.99	3.05
11. ¿Te gusta leer?	"	1.38	2.39
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.39	2.29
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.60	3.51
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.54	3.30
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	"	1.68	2.61
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	"	1.69	3.60
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	"	1.98	3.81

18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.89	2.85
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.69	2.77
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.80	3.05

Figura 76. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental



1.1.2. Resultados según la variable Sexo

Los valores medios obtenidos permiten agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 10, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 4, 6, 7, 8,9, 13, 14, 15, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 11 y 12. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron por lo general en preguntas relativas a las expectativas personales de los alumnos, las relacionadas con sus familias y, a diferencia de los niños, las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en preguntas relativas a la lectura. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario inicial aplicado a los alumnos y alumnas del Grupo Experimental:

Figura 77. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Experimental (variable Sexo)

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	12	2.53	2.67
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.52	3.54
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.62	3.79
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	1.87	2.24
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.40	3.31
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.64	3.92
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.76	2.02
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.42	3.28
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.84	2.17

10. ¿Cuántos libros lees al mes?	“	2.80	3.13
11. ¿Te gusta leer?	“	1.08	2.30
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	“	1.10	2.30
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	“	1.50	3.51
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	“	1.47	3.29
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	“	1.20	2.61
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.60	3.61
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.70	3.90
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.71	2.98
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.48	2.77
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.71	2.95

Figura 78. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Experimental (variable Sexo)

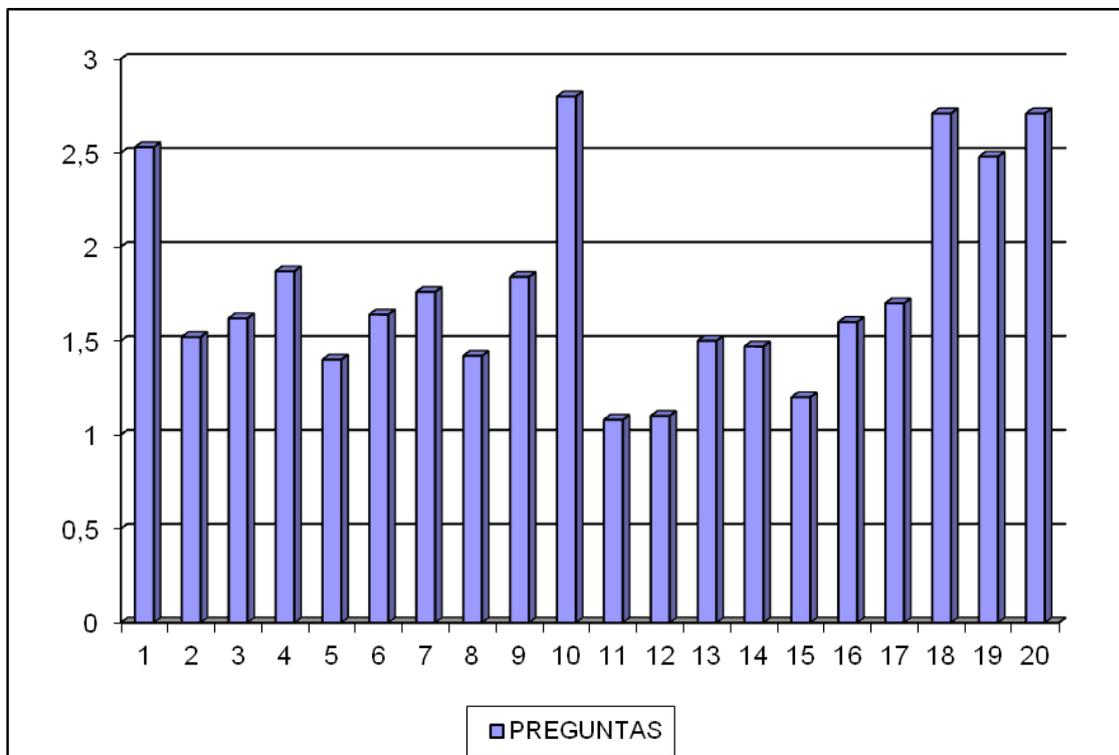
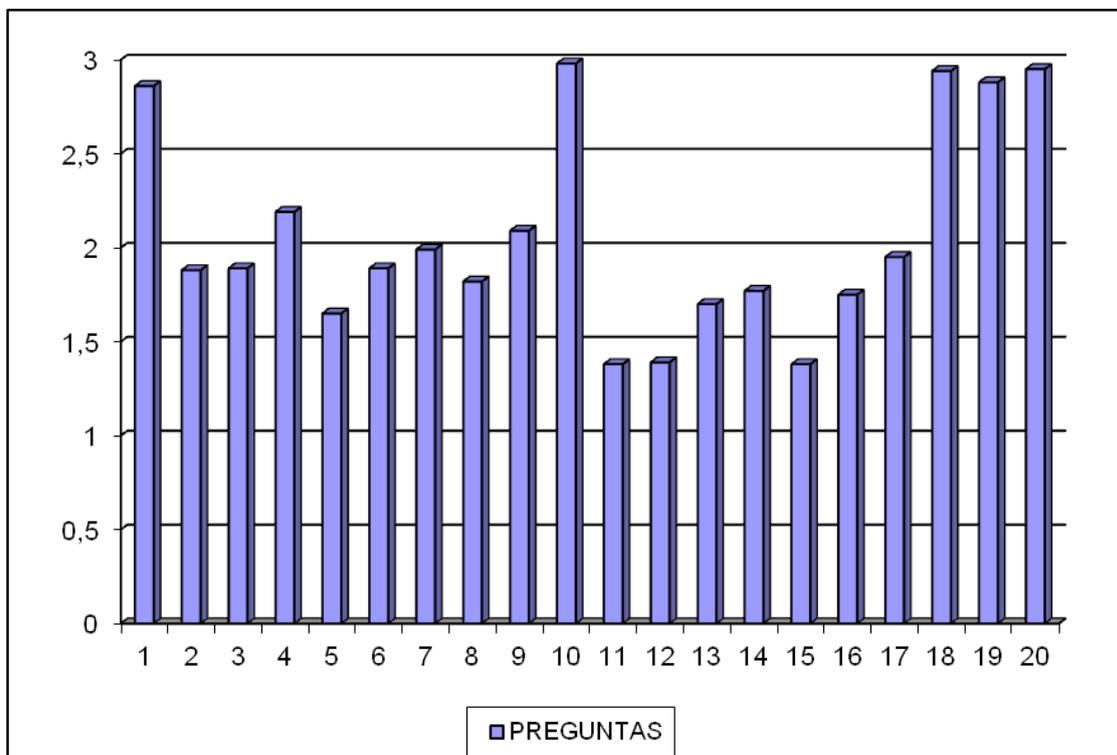


Figura 79. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Experimental (Variable Sexo)

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	12	2.86	2.70
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.88	3.54
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.89	3.99
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.19	2.38
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.65	3.36
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.89	3.80
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.99	2.00

8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	“	1.82	3.28
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	“	2.09	2.27
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	“	2.98	3.13
11. ¿Te gusta leer?	“	1.38	2.26
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	“	1.39	2.38
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	“	1.70	3.62
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	“	1.77	3.38
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	“	1.38	2.70
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.75	3.60
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.95	3.65
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.94	2.93
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.88	2.64
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.95	3.05

Figura 80. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Experimental (variable Sexo)



1.1.3. Resultados según Sujetos

Los valores medios obtenidos también permiten agrupar a los sujetos en tres categorías según sus puntuaciones:

- Grupo A: compuesto por los sujetos 1, 10, 18, 19, 20, 21 y 22 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, y 24 con puntuaciones medias.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 5, 11, 12, 13, 14 y 23 con puntuaciones bajas.

Los resultados indicaron que los valores más altos los obtuvieron sujetos de sexo femenino y no-repetidores. A continuación presentamos los resultados es-

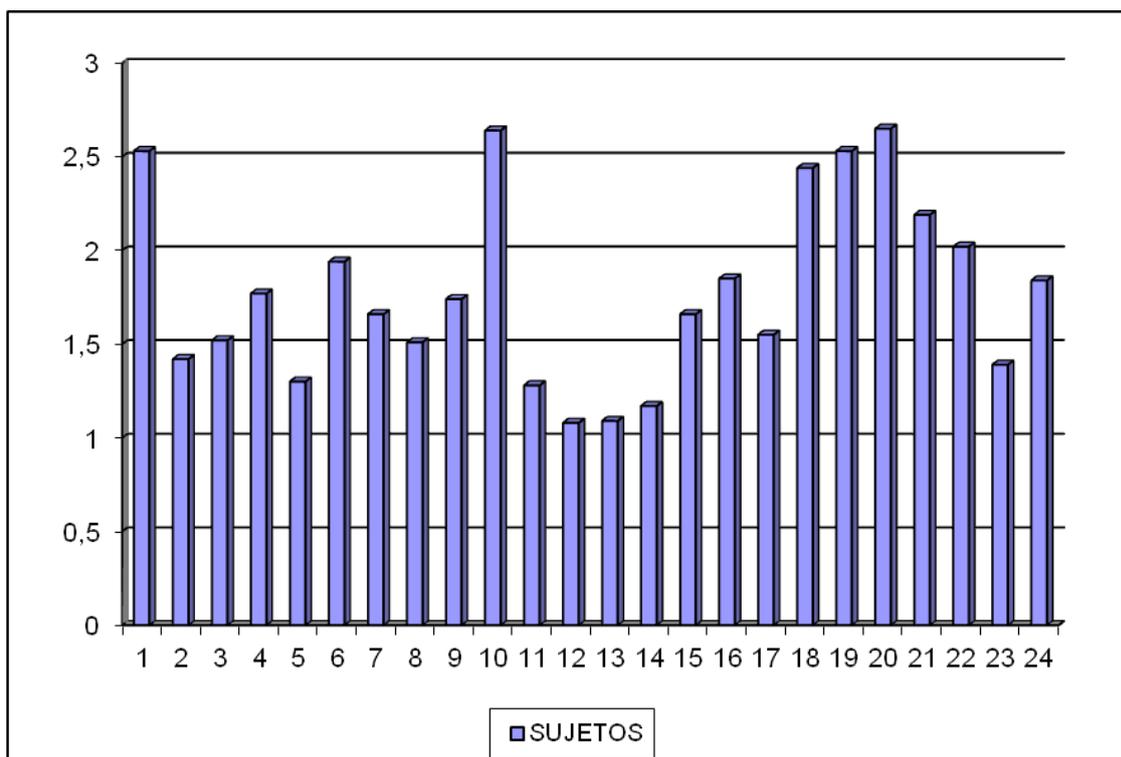
tadísticos obtenidos individualmente en el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Experimental:

Figura 81. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

SUJETO	MEDIA	DT
1	2.53	4.70
2	1.42	4.61
3	1.52	2.88
4	1.77	3.32
5	1.30	2.30
6	1.94	4.91
7	1.66	3.02
8	1.51	2.39
9	1.74	3.03
10	2.64	2.02
11	1.28	3.37
12	1.08	3.36
13	1.09	4.62
14	1.17	4.37
15	1.66	3.72
16	1.85	2.63
17	1.55	4.92

18	2.44	3.90
19	2.53	4.63
20	2.65	2.01
21	2.19	3.02
22	2.02	2.19
23	1.39	4.63
24	1.84	2.15

Figura 82. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del el Grupo Experimental



1.2. Análisis de los datos del Grupo Control en el cuestionario inicial

Los valores medios obtenidos en el cuestionario por el Grupo Control permiten agrupar igualmente las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 4, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 6, 7, 9, 14, 15, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 8, 11 y 12. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

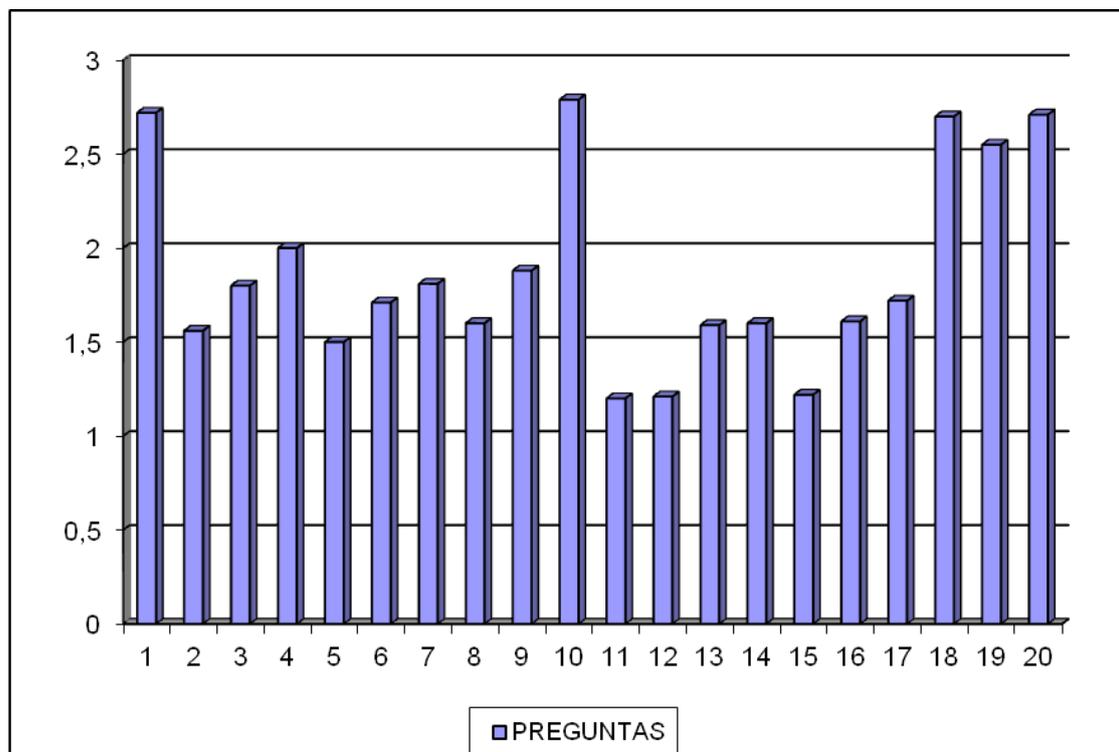
Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas a las expectativas personales de los alumnos y a las relacionadas con sus familias, al igual que en el Grupo Experimental, aunque con puntuaciones algo más bajas. Por otro lado, igualmente los valores más bajos de la escala se obtuvieron en preguntas relativas a la lectura, siendo además los valores más bajos en el Grupo Control, donde destaca la pregunta 9 que en este grupo se sitúa en el Grupo B. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Control:

Figura 83. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	23	2.72	2.55
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.56	3.30
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.80	3.79
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.00	2.61
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.50	3.75
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.71	3.78

7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	“	1.81	2.20
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	“	1.60	3.46
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	“	1.88	2.10
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	“	2.79	3.13
11. ¿Te gusta leer?	“	1.20	2.28
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	“	1.21	2.30
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	“	1.59	3.59
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	“	1.60	3.29
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	“	1.22	2.75
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.61	3.70
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.72	3.80
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.70	2.80
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.55	2.70
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.71	2.99

Figura 84. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Control



1.2.1. Resultados según la variable Edad

Los valores medios obtenidos permiten también clasificar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 4, 10 (no-repetidores), 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, [4, 10 (repetidores)], 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 11, 12 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas también a las expectativas personales de los alumnos, aunque hubo una clara superioridad de los no-repetidores frente a los repetidores, destacando la

pregunta 4 y 10 que en los primeros se situó con valores más altos que en los segundos. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Control según su edad:

Figura 85. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	5	2.30	2.79
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.40	1.49
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.45	1.90
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	1.51	2.41
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.36	1.50
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.51	2.01
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.60	2.13
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.38	1.32
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.53	2.28
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.10	2.70
11. ¿Te gusta leer?	"	1.00	2.46
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.01	2.59
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.59	1.75
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.51	1.66
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	"	1.21	1.99
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	"	1.45	1.58

17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.40	2.59
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.66	2.58
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.49	2.67
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.70	3.11

Figura 86. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Control

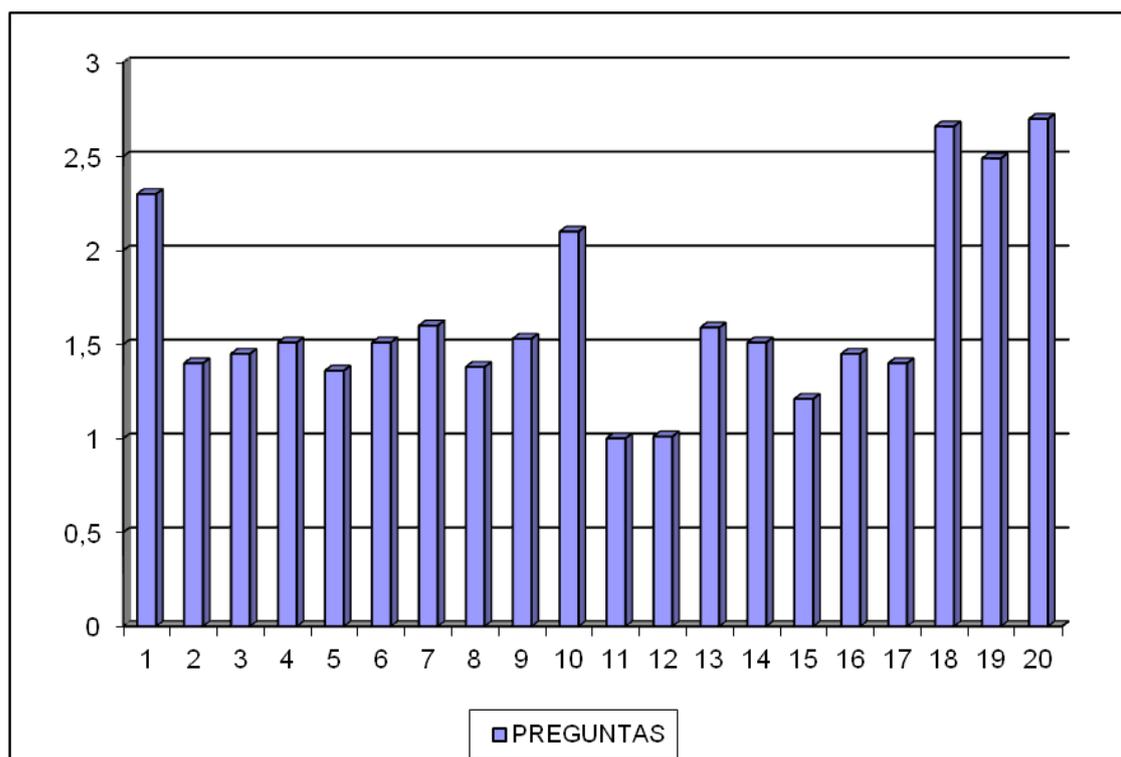
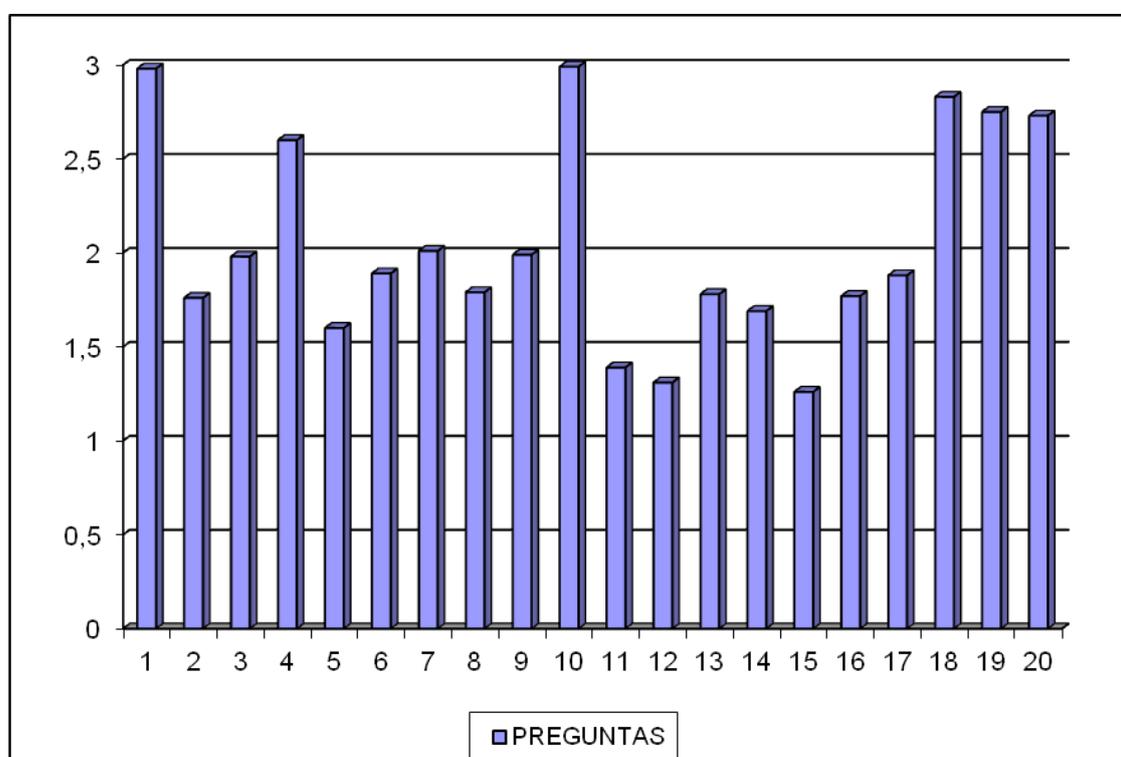


Figura 87. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	18	2.98	2.45
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.76	3.20
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.98	3.59
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.60	4.41
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.60	3.70
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.89	3.88
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	2.01	4.22
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.79	3.48
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.99	2.11
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.99	3.23
11. ¿Te gusta leer?	"	1.39	2.38
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.31	2.33
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	"	1.78	3.49
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	"	1.69	3.21
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	"	1.26	2.76
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	"	1.77	3.73
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	"	1.88	3.85
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con	"	2.83	2.89

tus padres?			
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.75	2.50
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.73	2.79

Figura 88. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Control



1.2.2. Resultados según la variable Sexo

Los valores medios obtenidos permiten agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 10, 18, 19 y 20. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.

- Grupo B: compuesto por las preguntas 3, 4, 6, 7, 8,9, 13, 14, 15, 16 y 17. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las preguntas 2, 5, 11 y 12. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados indican que los valores más altos se obtuvieron por lo general en preguntas relativas a las expectativas personales de los alumnos, las relacionadas con sus familias y a diferencia de los niños, las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en preguntas relativas a la lectura. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos en el cuestionario inicial aplicado a los alumnos niños y niñas del Grupo Control:

Figura 89. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Control (variable Sexo)

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	11	2.43	2.60
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.50	3.51
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.72	3.70
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	1.97	2.15
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.41	3.38
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.65	3.98
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.66	2.12
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.52	3.29
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	"	1.84	2.11
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	"	2.72	3.03
11. ¿Te gusta leer?	"	1.18	2.10
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	"	1.11	2.00

13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	“	1.52	3.71
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	“	1.42	3.45
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	“	1.12	2.91
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.55	3.55
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.64	3.99
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.61	2.73
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.46	2.47
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.61	2.65

Figura 90. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Control (variable Sexo)

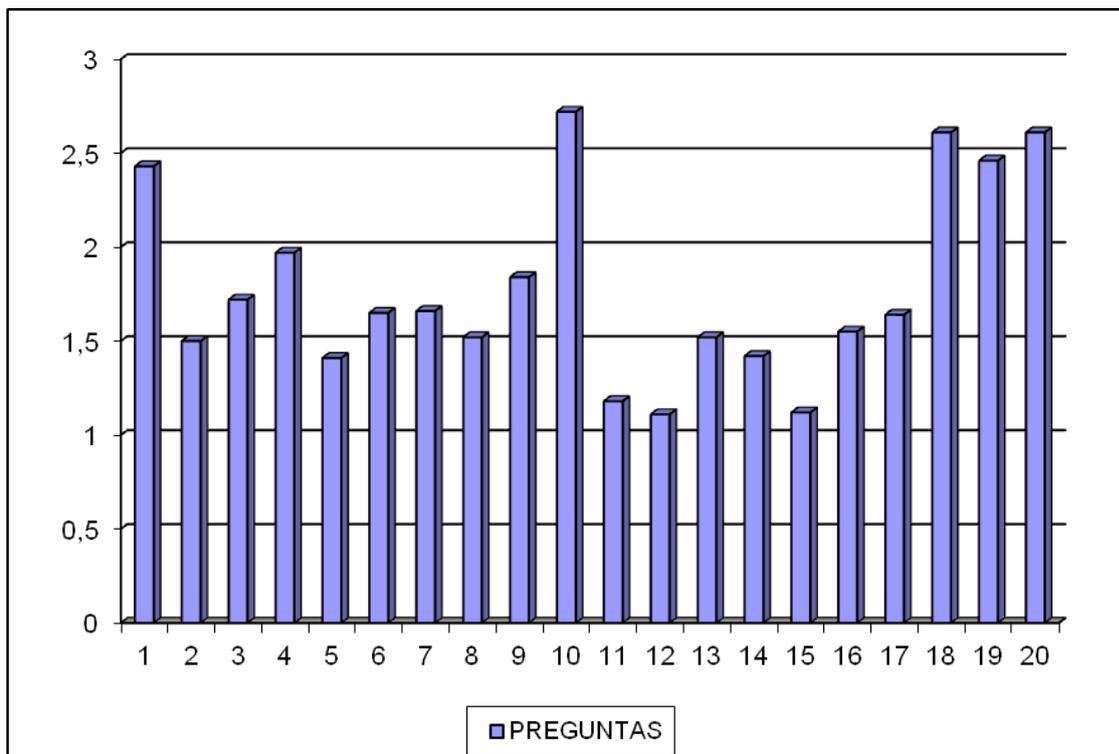
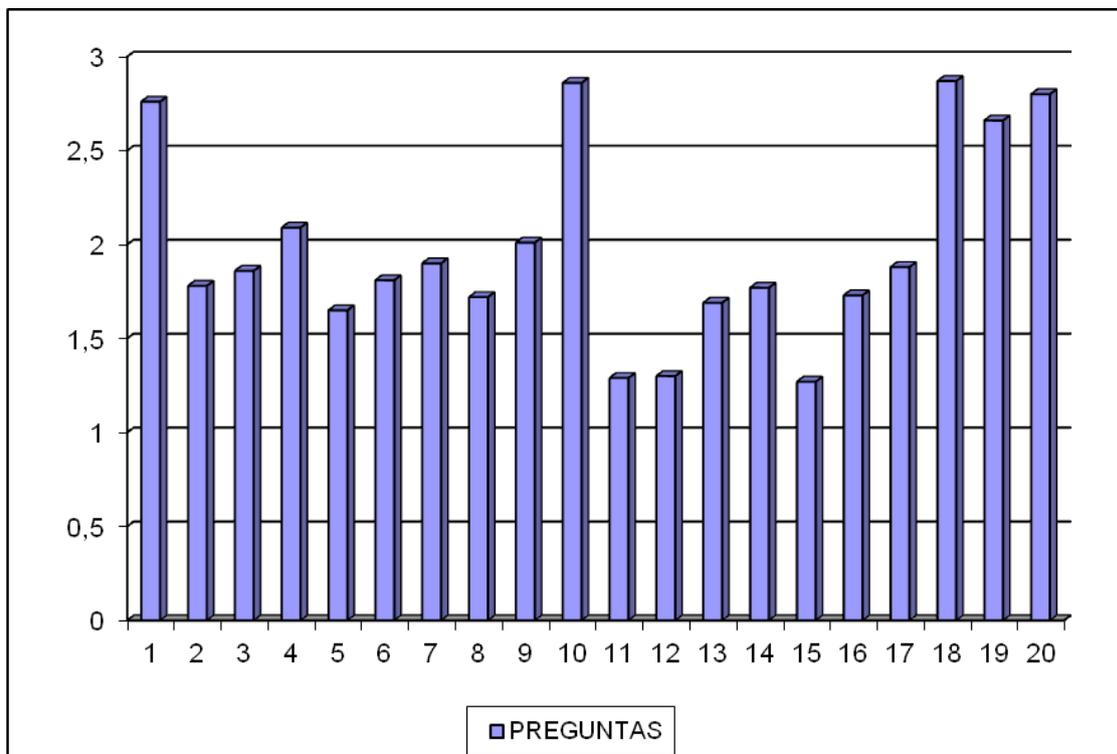


Figura 91. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Control (variable Sexo)

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	12	2.76	2.60
2. ¿Cómo vas en lengua?	"	1.78	3.44
3. ¿Cómo vas en Sociales?	"	1.86	3.69
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	"	2.09	2.30
5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	"	1.65	3.31
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	"	1.81	3.70
7. ¿Cómo te consideras en Sociales?	"	1.90	3.97
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	"	1.72	3.38

9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	“	2.01	2.40
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	“	2.86	2.91
11. ¿Te gusta leer?	“	1.29	2.35
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	“	1.30	2.51
13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	“	1.69	3.83
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	“	1.77	3.27
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	“	1.27	2.79
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	“	1.73	3.18
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	“	1.88	3.96
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	“	2.87	2.39
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	“	2.66	2.72
20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	“	2.80	2.96

Figura 92. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Control (variable Sexo)



1.2.3. Resultados según Sujetos

Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos en tres categorías según sus puntuaciones:

- Grupo A: compuesto por los sujetos 2, 8, 17, 20, 21 y 23 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 19, 22 y 24 con puntuaciones medias.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 5, 12, 13, 14, 15 y 18 con puntuaciones bajas.

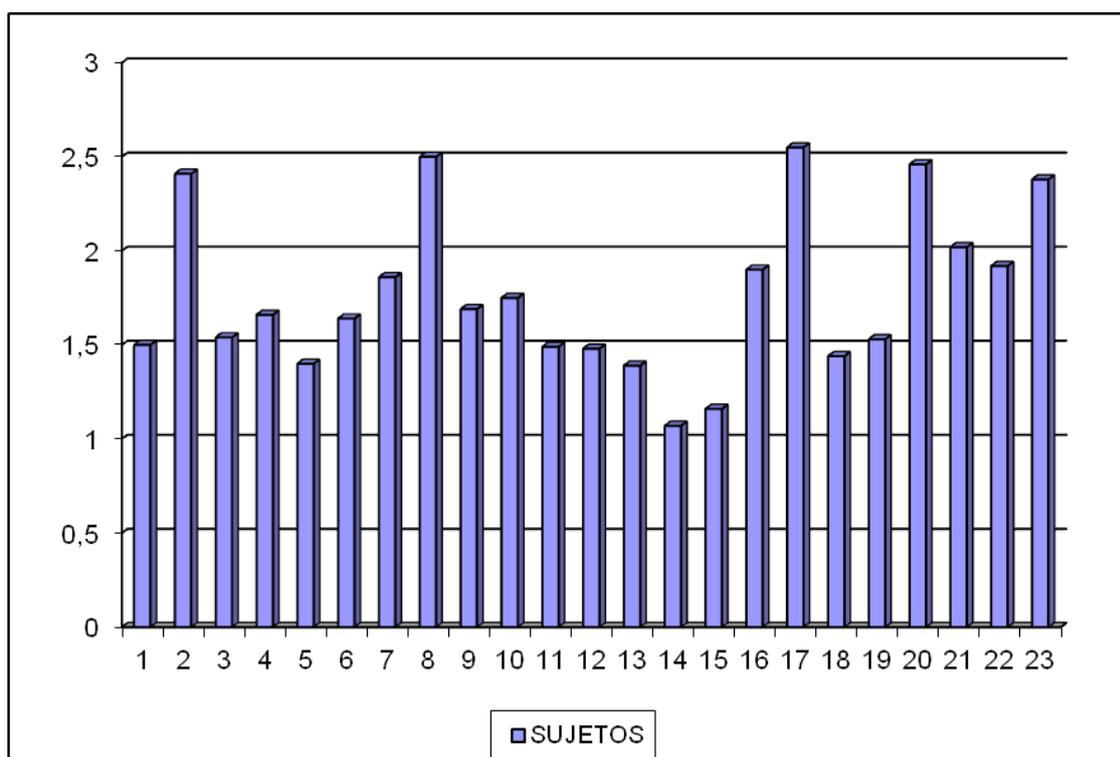
Los resultados indicaron que los valores más altos se obtuvieron por sujetos generalmente de sexo femenino y no-repetidores al igual que en el Grupo Experimental. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos individualmente en el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Control:

Figura 93. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Control

SUJETO	MEDIA	DT
1	1.50	4.63
2	2.41	4.51
3	1.54	2.80
4	1.66	3.21
5	1.40	2.43
6	1.64	4.85
7	1.86	3.22
8	2.50	3.30
9	1.69	4.02
10	1.75	4.09
11	1.49	3.69
12	1.48	4.30
13	1.39	3.67
14	1.07	2.35
15	1.16	2.71
16	1.90	3.65
17	2.55	3.99
18	1.44	2.97
19	1.53	4.03
20	2.46	4.96

21	2.02	3.82
22	1.92	2.89
23	2.38	4.54

Figura 94. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Control



2. Resultados del cuestionario final

Con la aplicación del cuestionario final buscamos conocer las opiniones del alumnado que participó en este programa de intervención, y de esa manera, sacar conclusiones. El cuestionario al igual que en el cuestionario inicial, consistió en un test de respuesta cerrada y con una escala utilizada de 1 a 3, donde 1 era el valor mínimo y 3 era el máximo.

De igual modo que en el cuestionario inicial, los valores medios obtenidos permitieron agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las pregunta 14. Cuyo valor medio obtenido indicó la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

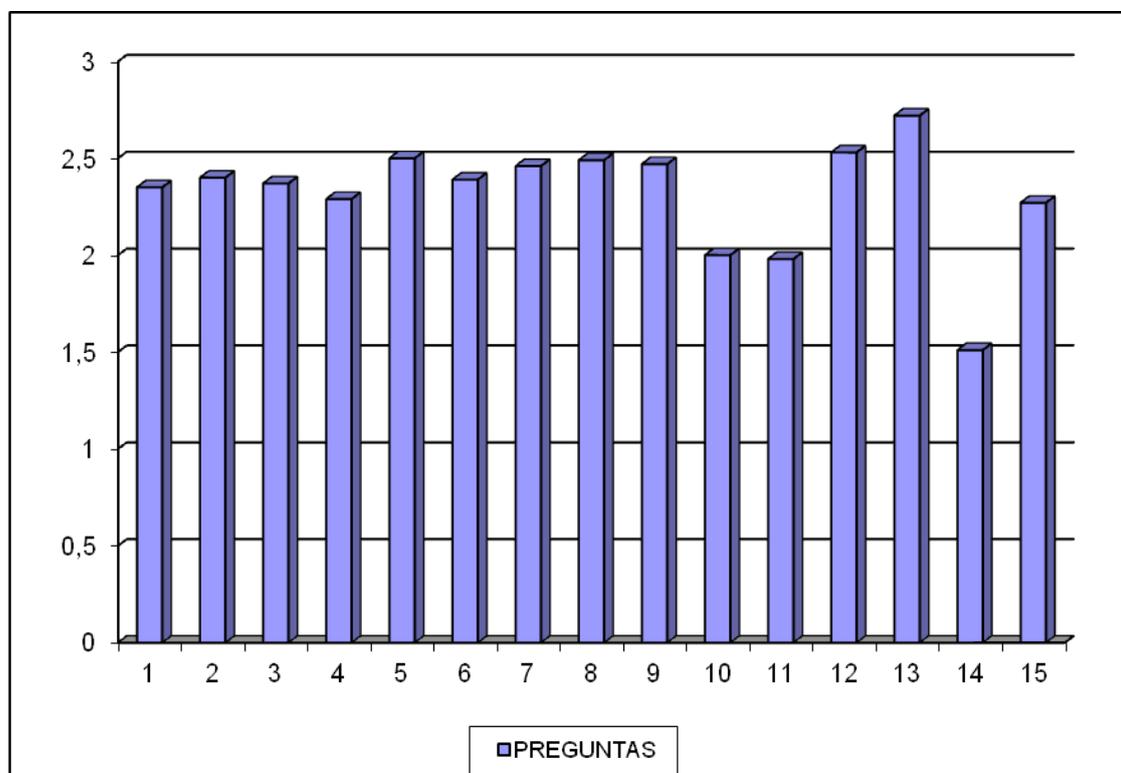
Los resultados mostraron en general, una opinión sobre el programa muy positiva por parte del alumnado. Los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas al interés e importancia que tanto ellos como sus familias concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, que dentro de la media del test, se podrían considerar también como altos, se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Es muy destacable que en sólo una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura, los alumnos respondieron el valor medio más bajo (1,49), que casi está en la media sobre la escala de 3, lo cual nos confirma la buena opinión y valoración general del alumnado hacia el programa de comprensión lectora en el que participaron. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos de los dos grupos:

Figura 95. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por la totalidad de los sujetos

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	47	2.35	4.85
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.40	4.95
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.37	4.89
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.29	4.80

5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.50	5.49
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.39	4.93
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.46	5.39
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.49	5.47
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.47	5.45
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.00	4.41
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	1.98	4.39
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.53	5.51
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.72	5.62
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.49	1.59
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.27	4.78

Figura 96. Gráficos de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por la totalidad de los sujetos



2.1. Análisis de los datos del Grupo Experimental en el cuestionario final

Los valores medios obtenidos permitieron agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por la pregunta 14. Cuyo valor medio obtenido indicó la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados mostraron, en general, una opinión sobre el programa muy positiva por parte del alumnado del Grupo Experimental. Los valores más altos se

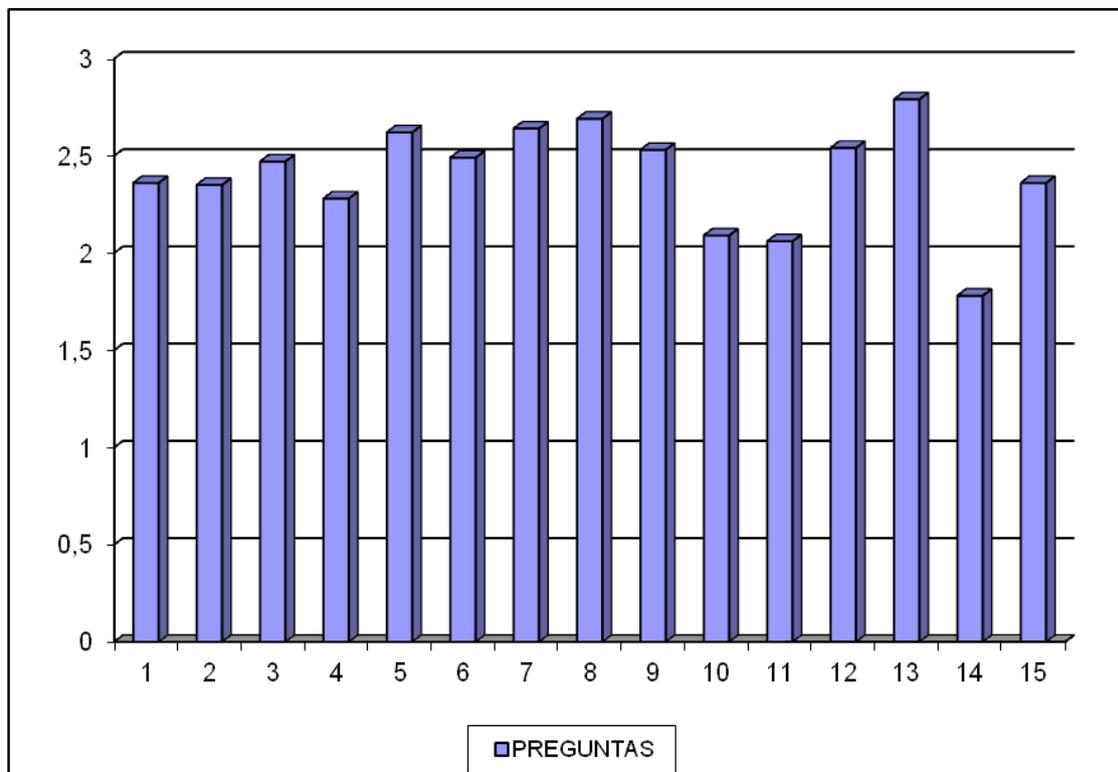
obtuvieron en preguntas relativas al interés e importancia que tanto ellos como sus familias concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, que dentro de la media del test se podrían considerar también como altos (por encima de 2), se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Cabe destacar asimismo que en sólo una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura, los alumnos respondieron el valor medio más bajo, en este caso (1,78), pese a estar por encima de la media sobre la escala de 3, lo cual confirma la buena opinión y valoración general del alumnado hacia el programa de comprensión lectora en el que participaron. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos en el cuestionario final aplicado a los alumnos del Grupo Experimental:

Figura 97. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	24	2.36	4.95
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.35	4.99
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.47	4.76
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.28	4.88
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.62	2.78
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.49	4.90
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.64	2.47
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.69	2.19
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.53	2.56

10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.09	4.26
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.06	3.99
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.54	4.50
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.79	2.32
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.78	2.79
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.36	4.87

Figura 98. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Experimental



2.1.1. Resultados según la variable Edad

Los valores medios obtenidos permiten también clasificar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por la pregunta 14, cuyo valor medio fue la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados mostraron los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas al interés e importancia que tanto ellos como sus familias concedieron a

la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, que dentro de la media del test se podrían considerar también como altos, se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Es muy destacable que solo en una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura, los alumnos respondieron el valor medio más bajo tanto repetidores (1,39) como no-repetidores (1.89), lo cual nos confirma el poco interés del alumnado actual por la lectura en sus hogares. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos repetidores y no-repetidores del Grupo Experimental.

Figura 99. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	6	2.29	2.41
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.15	2.86
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.32	2.96
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.21	2.86
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.30	2.77
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.38	2.82
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.50	2.49
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.41	2.56
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.33	2.73

10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.25	2.31
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.18	2.42
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.53	2.37
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.69	2.66
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.39	3.06
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.20	2.87

Figura 100. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

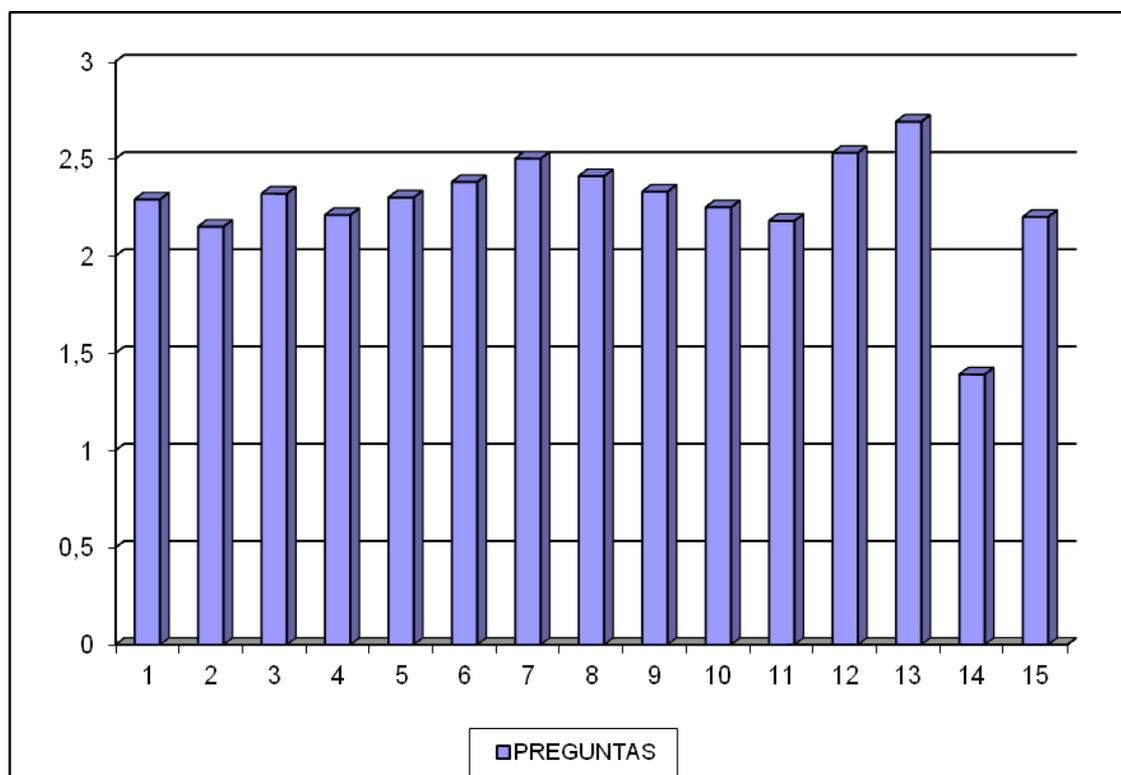
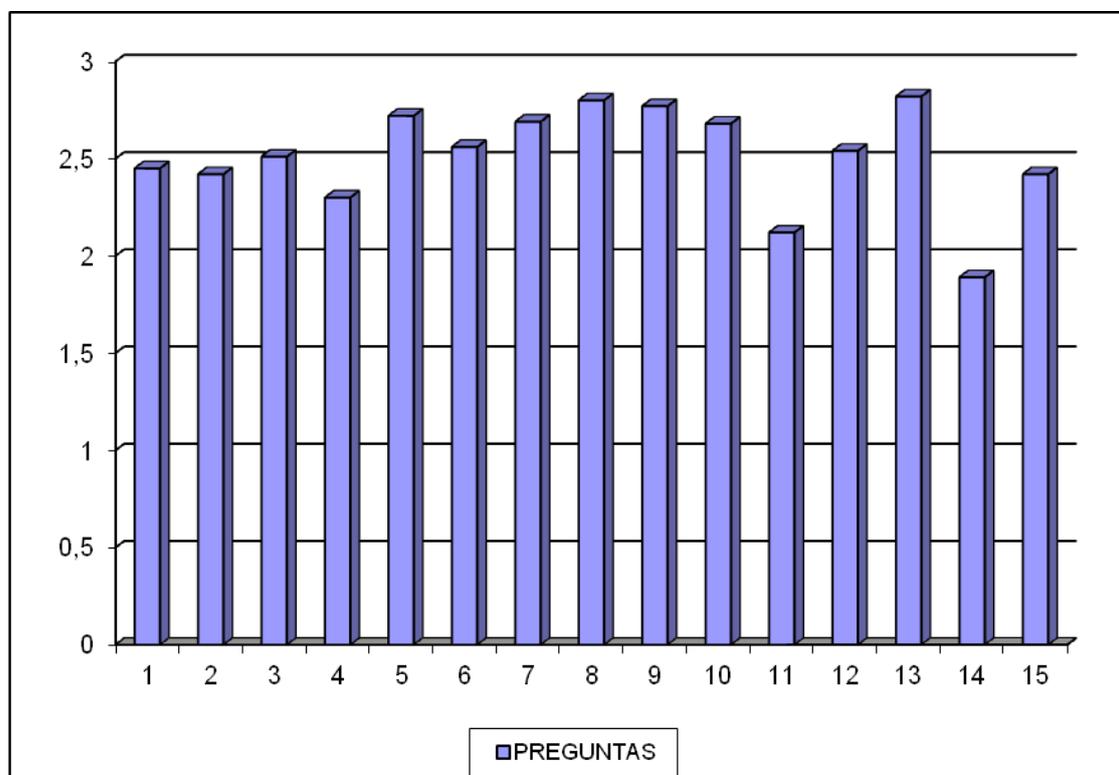


Figura 101. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	18	2.45	4.43
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.42	4.28
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.51	4.98
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.30	4.08
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.72	2.95

6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.56	4.49
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.69	2.83
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.80	2.64
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.77	2.54
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.68	4.11
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.12	4.90
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.54	2.25
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.82	2.26
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.89	2.02
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.42	4.67

Figura 102. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental



2.1.2. Resultados según la variable Sexo

Los valores medios obtenidos permiten agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por la pregunta 14 cuyo valor medio obtenido fue la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados las niñas obtuvieron puntuaciones superiores a los niños. Los valores más altos se dieron en preguntas relativas al interés e importancia que

tanto los alumnos como sus familias concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, aunque también altos en la media, se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Igualmente, en solo una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura (14), los alumnos respondieron el valor medio más bajo, aunque aquí también, las niñas estuvieron por encima de los niños. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos niños y niñas del Grupo Experimental.

Figura 103. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	12	2.30	4.80
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.20	4.78
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.35	4.51
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.25	4.08
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.50	2.09
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.41	4.67
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.43	2.12
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.53	2.11
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.42	2.94
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio	“	2.19	4.53

un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?			
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.15	4.66
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.53	2.18
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.75	2.30
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.57	2.51
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.32	4.77

Figura 104. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Experimental

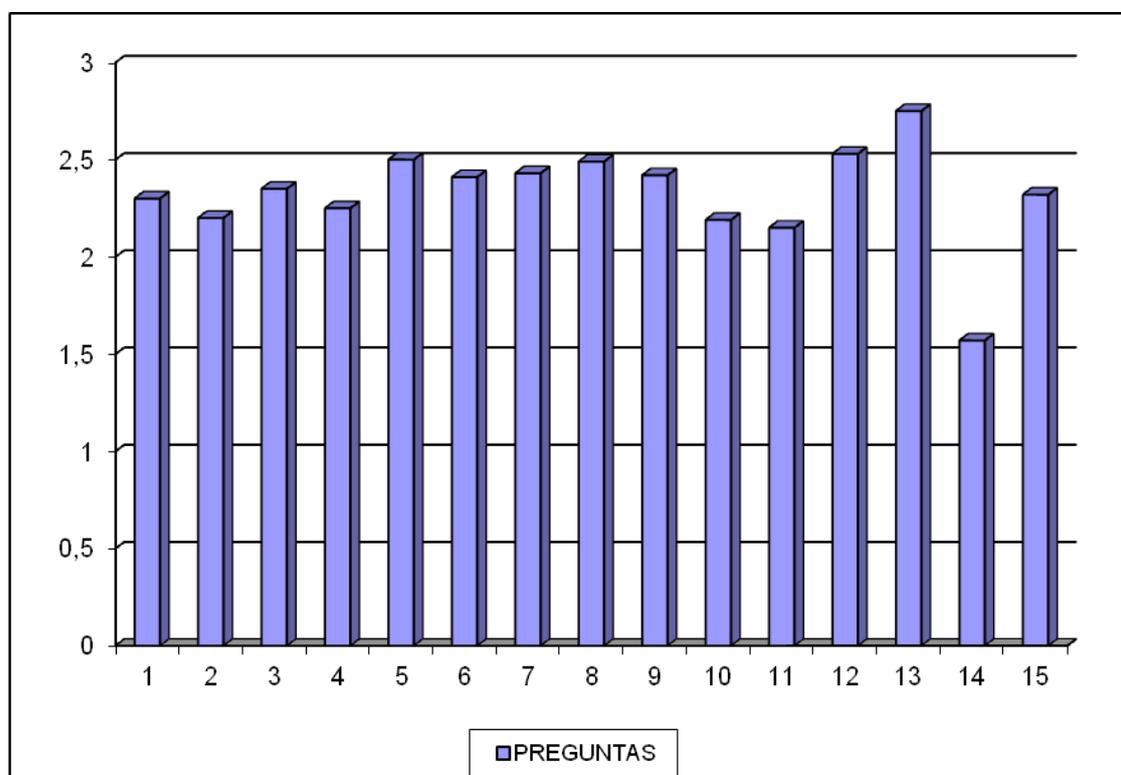
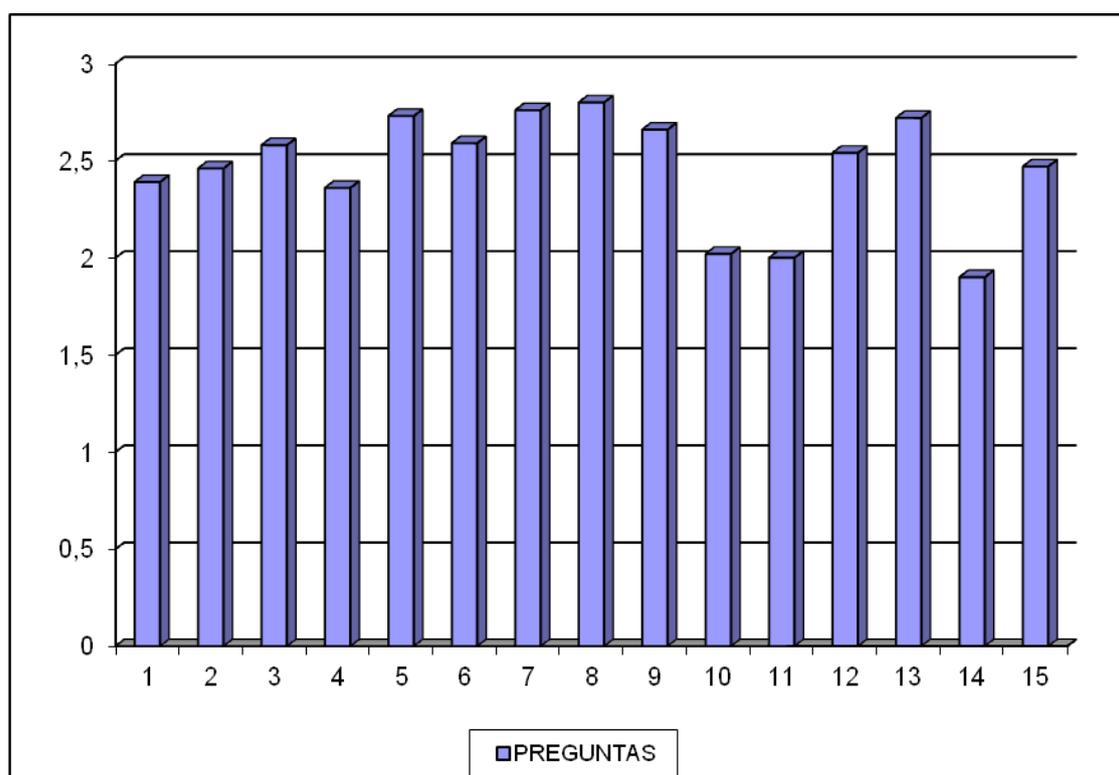


Figura 105. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Experimental

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	12	2.39	4.22
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.46	4.99
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.58	4.14
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.36	4.57
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.73	2.60
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.59	4.45
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.76	2.09
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.80	2.07
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.66	2.47
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.02	4.53
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.00	4.27
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.54	2.16
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.72	2.22

14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.90	2.16
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.47	4.39

Figura 106. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Experimental



2.1.3. Resultados según Sujetos

Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos en tres categorías según sus puntuaciones:

- Grupo A: compuesto por los sujetos 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21. Los valores medios indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de estos alumnos.

- Grupo B: compuesto por los sujetos 2, 5, 8, 12, 22, 23 y 24. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de estos alumnos.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 13 y 14. El valor medio de ambos indicó la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de esos alumnos.

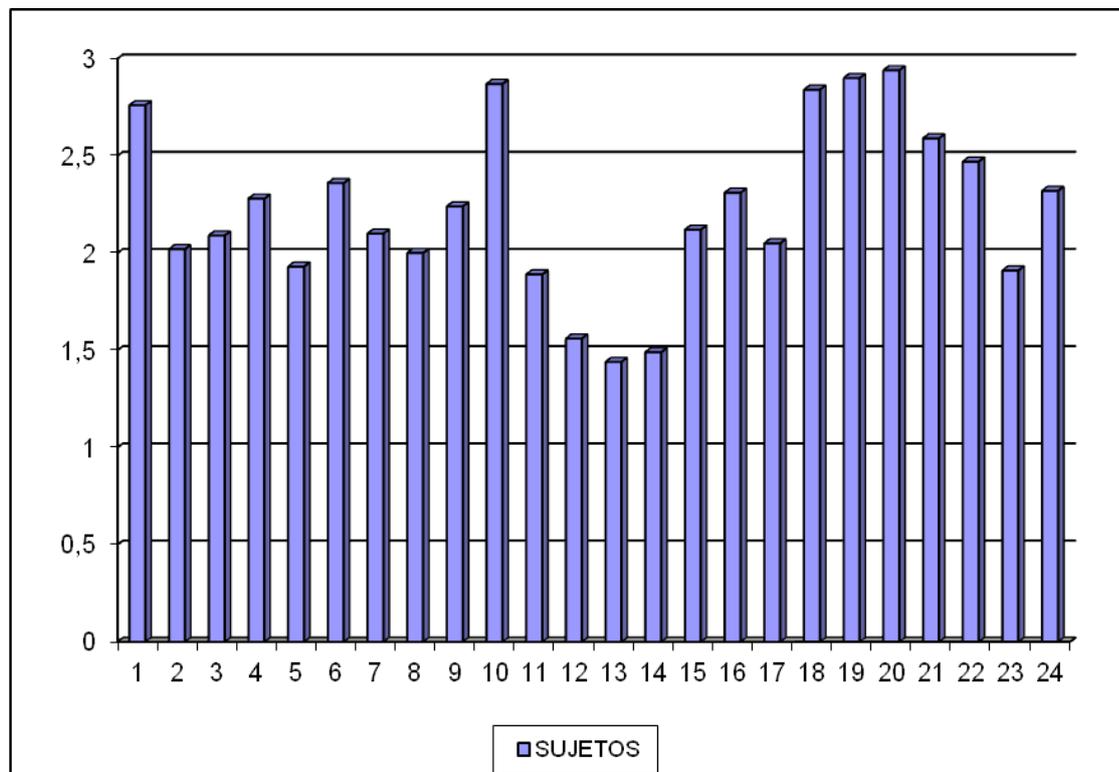
Los resultados indicaron que los valores más altos los obtuvieron sujetos generalmente de sexo femenino y no-repetidores, de la misma manera que en el cuestionario inicial. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos individualmente en el cuestionario final aplicado a los alumnos del Grupo Experimental.

Figura 107. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

SUJETO	MEDIA	DT
1	2.76	2.99
2	2.02	2.97
3	2.09	2.09
4	2.28	3.11
5	1.93	2.05
6	2.36	4.12
7	2.10	3.07
8	2.00	2.97
9	2.24	3.55
10	2.87	2.81
11	1.89	3.39
12	1.56	3.01
13	1.44	4.72

14	1.49	4.59
15	2.12	3.98
16	2.31	2.89
17	2.05	4.90
18	2.84	3.86
19	2.90	4.61
20	2.94	4.80
21	2.59	3.33
22	2.47	2.91
23	1.91	3.93
24	2.32	2.01

Figura 108. Gráficos de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental



2.2. Análisis de los datos del Grupo Control en el cuestionario final

De igual manera que en los resultados anteriores, los valores medios obtenidos permitieron agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por la pregunta 14, cuyo valor medio indicó la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados mostraron, en general, una opinión sobre el programa muy positiva por parte del alumnado del Grupo Control. Los valores más altos se obtuvieron igualmente, en preguntas relativas al interés e importancia que tanto ellos

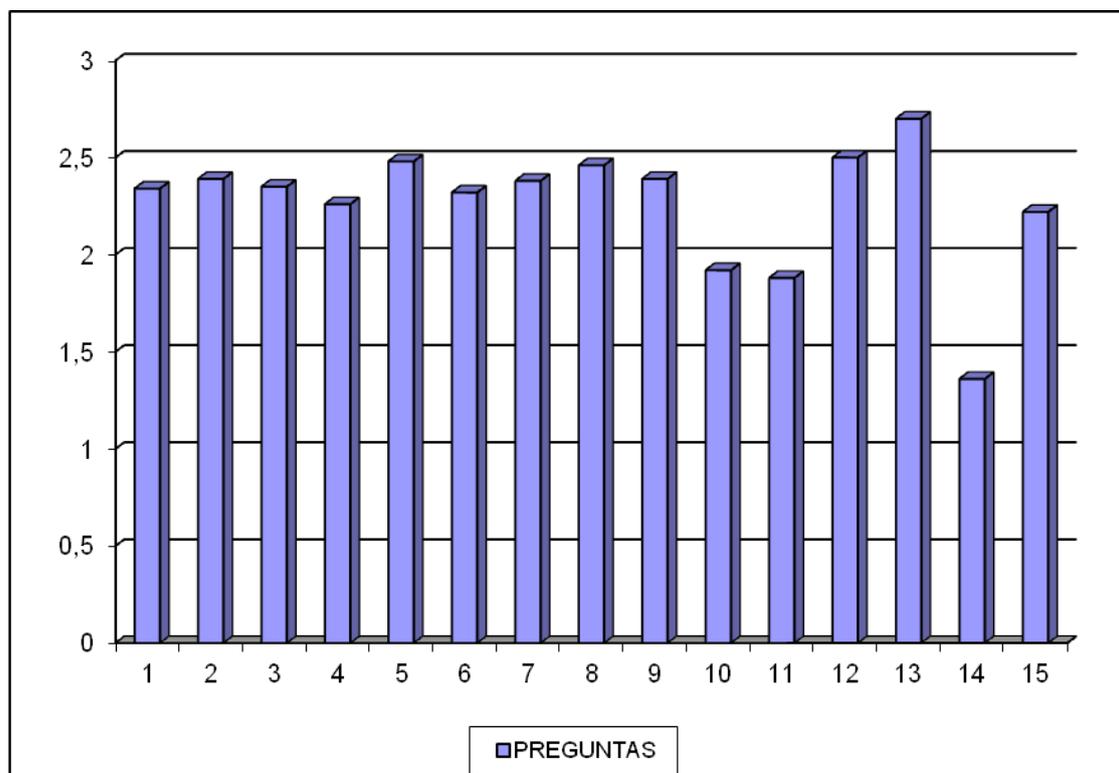
como sus familias concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, que dentro de la media del test se podrían considerar también como altos (por encima de 2), se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Cabe destacar también que solo en una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura, como sucedió en el Grupo Experimental, el alumnado marcó el valor medio más bajo, pese a estar en la media de la escala, lo cual confirma también la buena opinión y valoración general del alumnado hacia el programa de comprensión lectora, aunque este grupo no participara en la fase de entrenamiento. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos del Grupo Control:

Figura 109. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	23	2.34	4.06
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.39	4.59
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.35	4.09
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.26	4.38
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.48	2.09
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.32	4.31
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.38	2.13
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.46	2.17

9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.39	2.26
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	1.92	4.56
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	1.88	4.19
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.50	2.18
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.70	2.07
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.36	2.99
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.22	4.36

Figura 110. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final el Grupo Control



2.2.1. Resultados según la variable Edad

Los valores medios obtenidos permiten también clasificar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las pregunta 12 (no-repetidores) y 14. Cuyo valor medio obtenido indicó la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados mostraron que los valores más altos se obtuvieron en preguntas relativas al interés e importancia que tanto el alumnado como sus familias

concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, que dentro de la media del test se podrían considerar también como altos, se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Es muy destacable que solo en una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura, los alumnos respondieron los valores medios más bajos; los repetidores (1,45) y los no-repetidores (1,56), estos últimos además de la pregunta 12, lo cual nos confirma el poco interés del alumnado actual por la lectura en sus hogares. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos repetidores y no-repetidores del Grupo Control.

Figura 111. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	5	2.30	2.74
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.16	2.68
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.30	2.93
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.19	2.73
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.25	2.56
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.38	2.99
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.51	2.55
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.40	2.69
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.35	2.21

10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.01	2.50
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	1.79	2.49
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	1.87	2.00
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.70	2.10
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.45	2.29
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.22	2.33

Figura 112. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Control

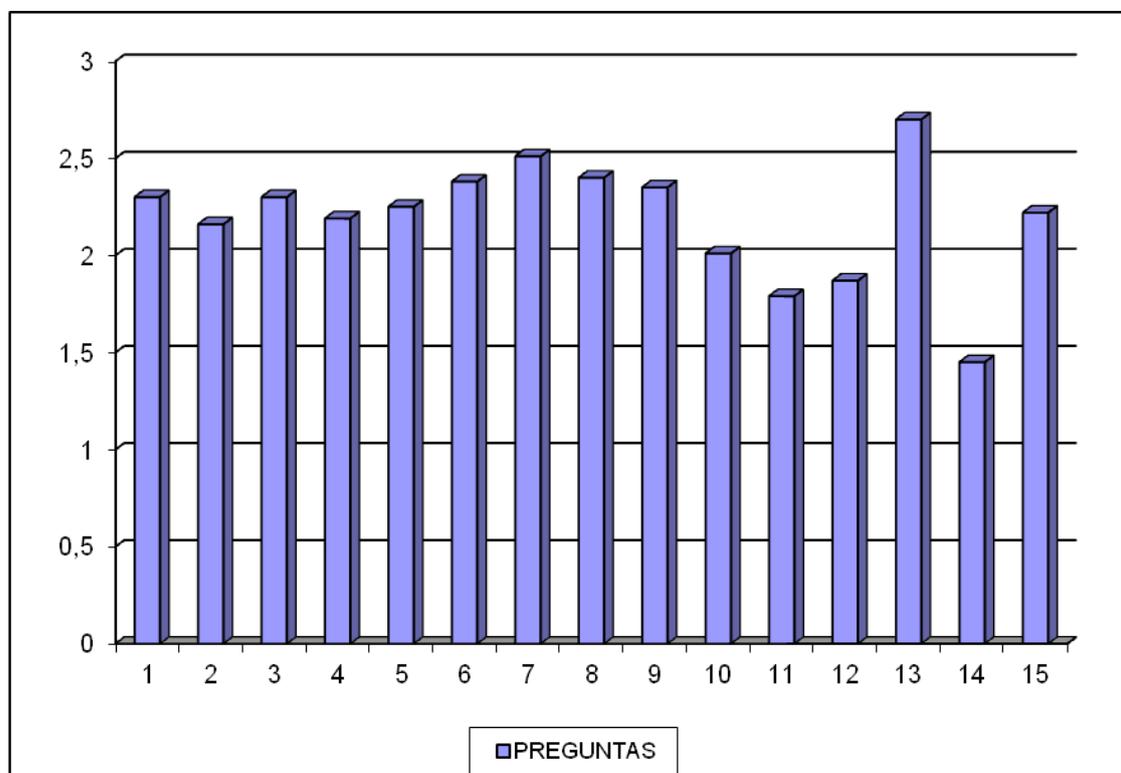
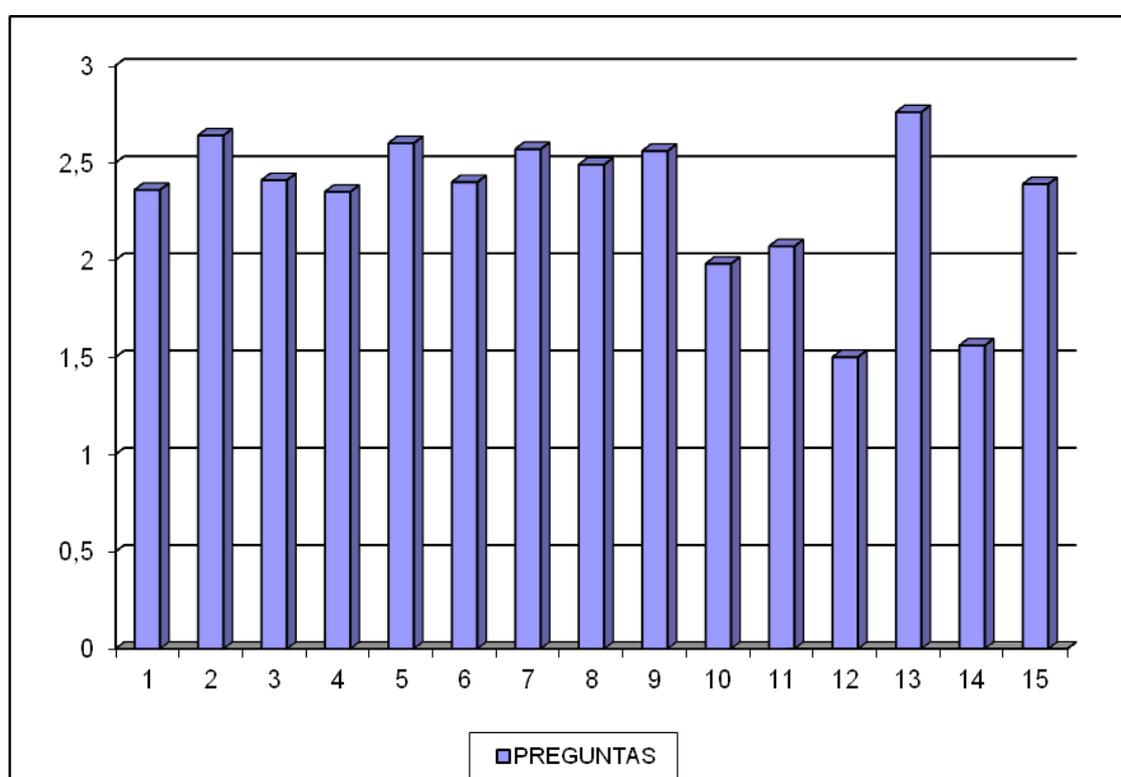


Figura 113. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	18	2.36	4.92
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.64	4.66
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.41	4.71
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.35	4.62
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.60	2.74
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.39	4.03
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.40	2.08
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.57	2.16
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.56	2.33
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	1.98	4.89
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.07	4.19
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	1.50	2.23
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.76	2.16

14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.56	2.99
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.39	4.58

Figura 114. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Control



2.2.2. Resultados según la variable Sexo

Los valores medios obtenidos permiten agrupar las respuestas en tres categorías:

- Grupo A: compuesto por las preguntas 1, 3, 5, 6, 7, 12, 13 y 15. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de los alumnos.

- Grupo B: compuesto por las preguntas 2, 4, 8, 9, 10 y 11. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de los alumnos.
- Grupo C: compuesto por las pregunta 14, cuyo valor medio indicó que fue la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de los alumnos.

Los resultados de las niñas fueron superiores a los de los niños. Los valores más altos se dieron igualmente en preguntas relativas al interés e importancia que tanto los alumnos como sus familias concedieron a la participación en el programa. Por otro lado, los valores medios de la escala, aunque también altos en la media, se obtuvieron en preguntas relacionadas con el programa y el profesor. Solo en una pregunta relacionada con la dedicación de tiempo a la lectura (14), los alumnos respondieron el valor medio más bajo, aunque aquí también, las niñas estuvieron por encima de los niños. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos por el cuestionario final aplicado a los alumnos niños y niñas del Grupo Control.

Figura 115. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	11	2.29	4.85
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.33	4.95
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.35	4.89
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.22	4.80
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.25	2.49
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	“	2.36	2.93
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.45	2.39

8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.48	2.47
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.40	2.45
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	1.96	4.41
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	1.95	4.39
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.50	2.51
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.70	2.62
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.48	2.09
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.24	4.78

Figura 116. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Control

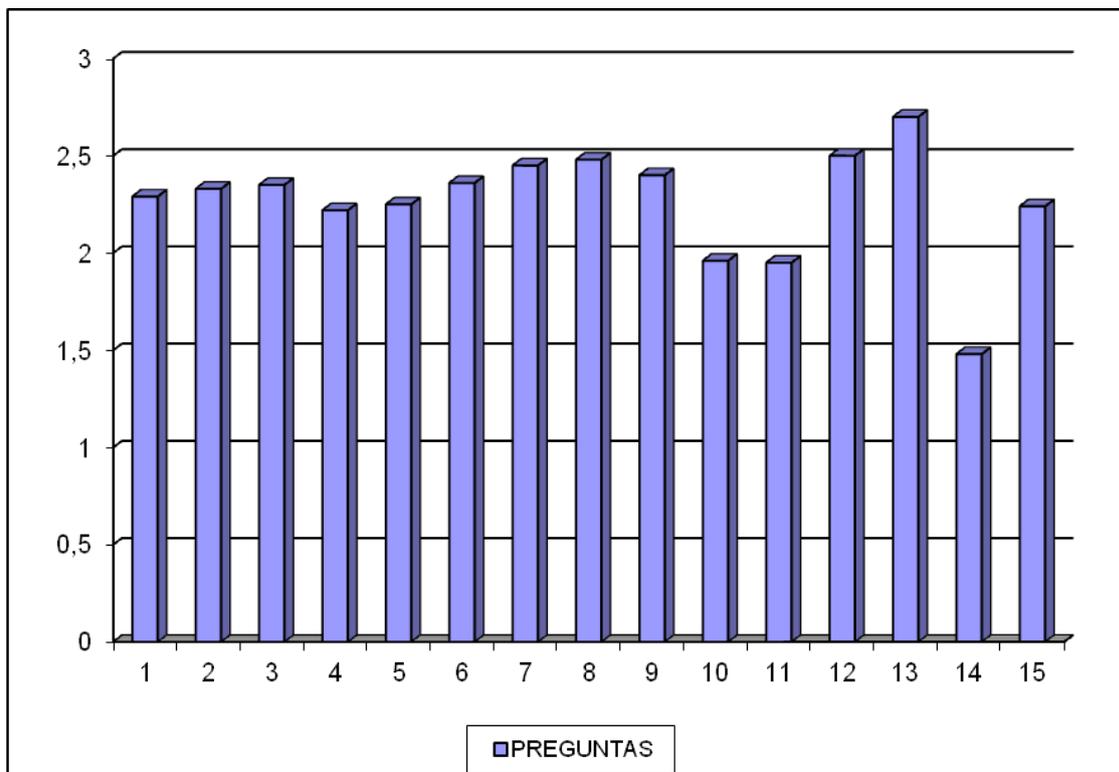
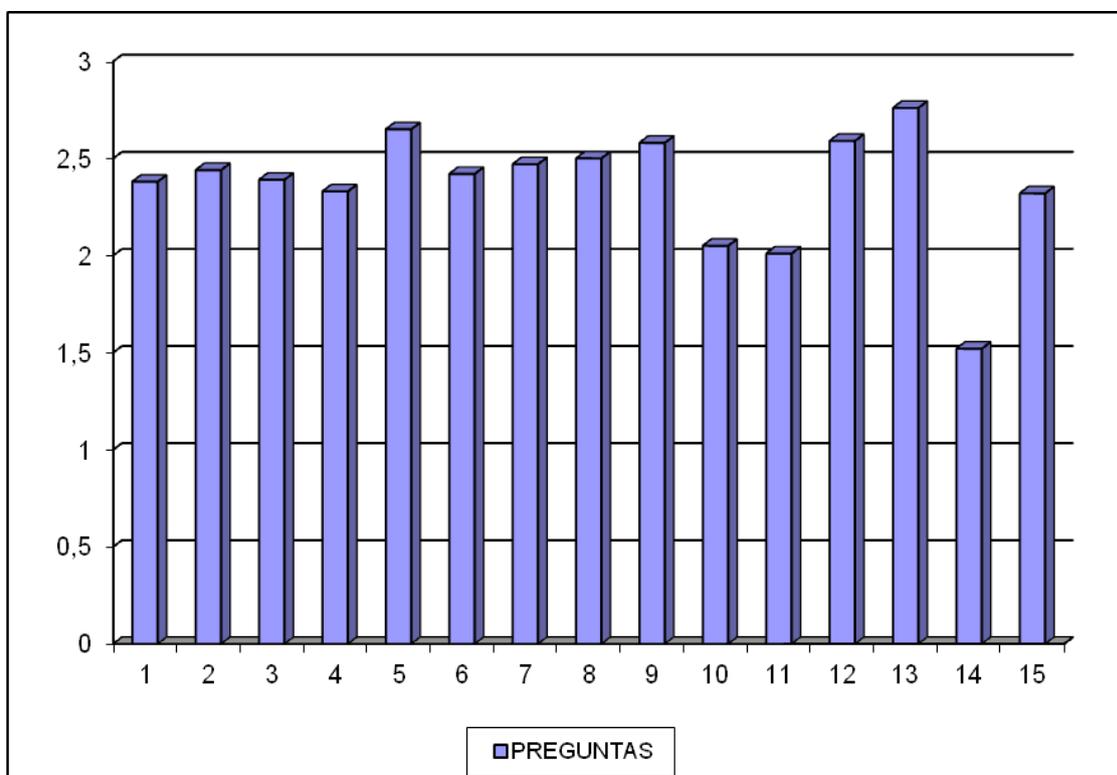


Figura 117. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Control

PREGUNTAS	N	MEDIA	DT
1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	12	2.38	4.05
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	“	2.44	4.50
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	“	2.39	4.10
4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	“	2.33	4.08
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	“	2.65	2.96
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la	“	2.42	4.39

comprensión lectora?			
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	“	2.47	2.93
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	“	2.50	2.74
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	“	2.58	2.55
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante una de las evaluaciones del curso?	“	2.05	4.50
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	“	2.01	4.03
12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	“	2.59	2.35
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	“	2.76	2.37
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	“	1.52	1.95
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	“	2.32	4.22

Figura 118. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Control



2.2.3. Resultados según Sujetos

Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos en tres categorías según sus puntuaciones:

- Grupo A: compuesto por los sujetos 2, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 20, 21, 22 y 23. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor máximo en la escala por parte de estos alumnos.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 1, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 18, 19. Los valores medios obtenidos indicaron respuestas de valor medio en la escala por parte de estos alumnos.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 14 y 15; cuyos valores medios indican la respuesta de valor mínimo en la escala por parte de esos alumnos.

Los resultados mostraron que los valores más altos se obtuvieron por sujetos generalmente de sexo femenino y no-repetidores, de la misma manera que en el

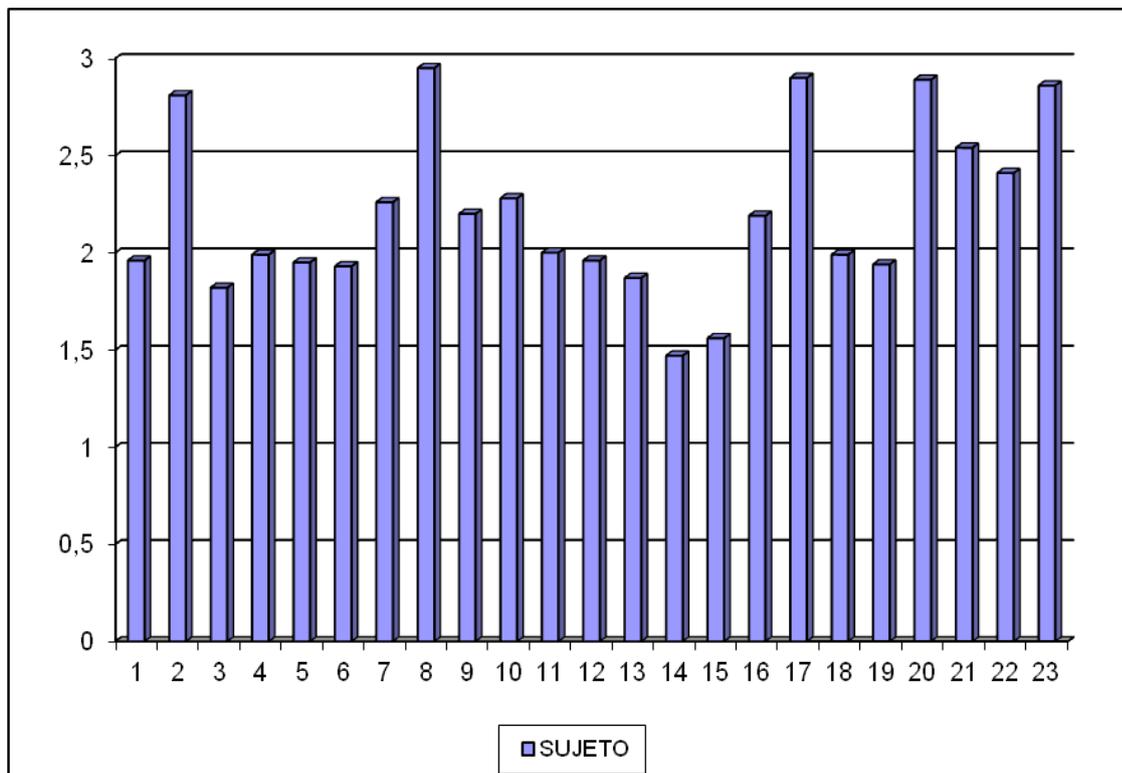
cuestionario inicial. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos individualmente en el cuestionario final aplicado a los alumnos del Grupo Control.

Figura 119. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Control

SUJETO	MEDIA	DT
1	1.96	4.03
2	2.81	4.05
3	1.82	2.08
4	1.99	3.11
5	1.95	2.54
6	1.93	4.18
7	2.26	3.44
8	2.95	3.60
9	2.20	4.00
10	2.28	4.01
11	2.00	3.96
12	1.96	4.08
13	1.87	3.76
14	1.47	2.35
15	1.56	2.17
16	2.19	3.05
17	2.90	3.09

18	1.99	2.79
19	1.94	4.30
20	2.89	4.06
21	2.54	3.28
22	2.41	2.98
23	2.86	4.40

Figura 120. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Control



CAPÍTULO 9

ESTUDIO INTRAGRUPOS: RESULTADOS REFERIDOS A LA EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Según el diseño realizado, se han usado las pruebas calculadas estadísticamente para llevar a cabo un análisis de la evolución interna del Grupo Experimental y del Grupo Control en las distintas variables dependientes, medidas antes, durante y después de ser aplicado el programa de comprensión lectora en Ciencias Sociales, mediante las pruebas creadas para evaluar los conocimientos y estrategias entrenados. En las siguientes figuras se resumen los resultados obtenidos.

1. Resultados obtenidos para el objetivo 1: el uso y conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante el vocabulario y el subrayado

1.1. Análisis pre-test

Los resultados obtenidos en el pre-test para este objetivo y sus correspondientes variables por los grupos Experimental y Control, antes durante y después de ser aplicados las distintas fases del programa, y mediante las pruebas creadas que evaluaban el dominio para solucionar las dudas de vocabulario así como

subrayar la información importante de un texto del área de Ciencias Sociales son los que se exponen en las figuras a continuación.

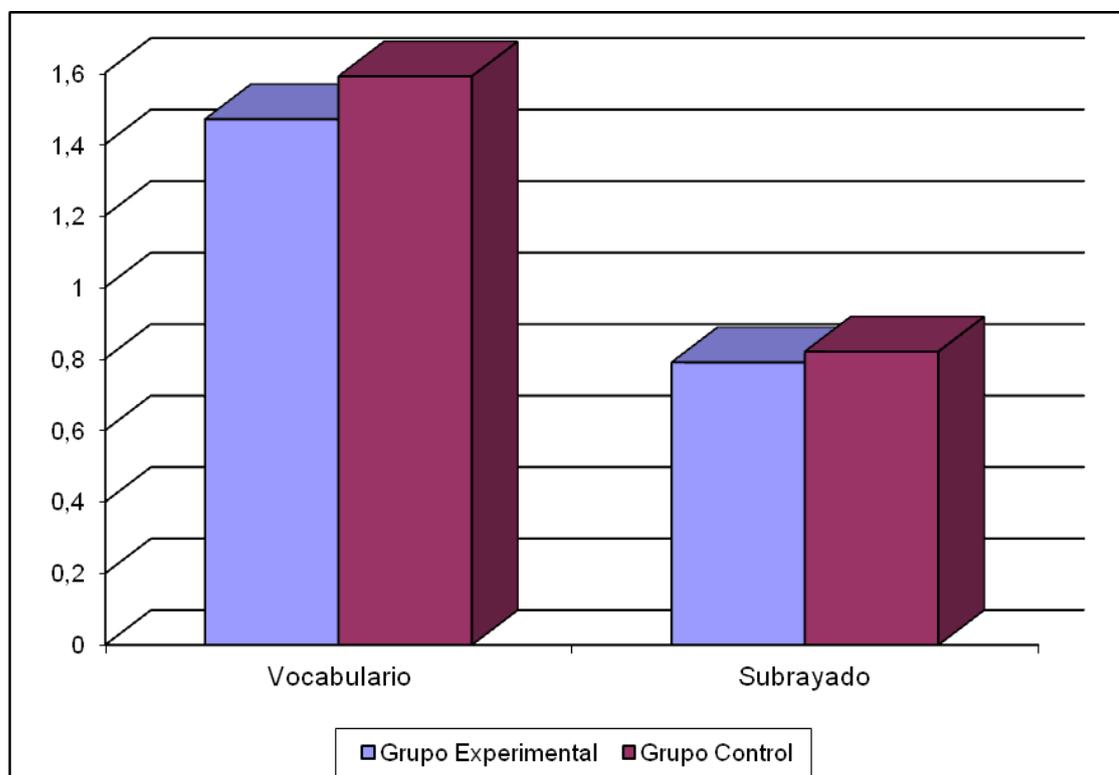
Figura 121. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test

Variables	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Vocabulario	1.47	3.29	1.59	3.40
Subrayado	0.79	1.63	0.82	1.76

Figura 122. Análisis de varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test

Variables	F	Probabilidad
Vocabulario	2.973	<.010
Subrayado	.733	<.174

Figura 123. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test



Como se deduce de los resultados mostrados, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control antes de aplicar el programa de intervención no fueron significativas estadísticamente.

1.2. Análisis pos-test

En las figuras 124 y 125 se resumen los datos que se obtuvieron en las medidas pos-test. Como se ve en las figuras 124, 125 y 126, las diferencias en las variables resultaron significativas estadísticamente y favorables al Grupo Experimental, sobre todo en la variable Vocabulario, todo ello indicó un claro progreso según el análisis de los resultados obtenidos para el objetivo 1.

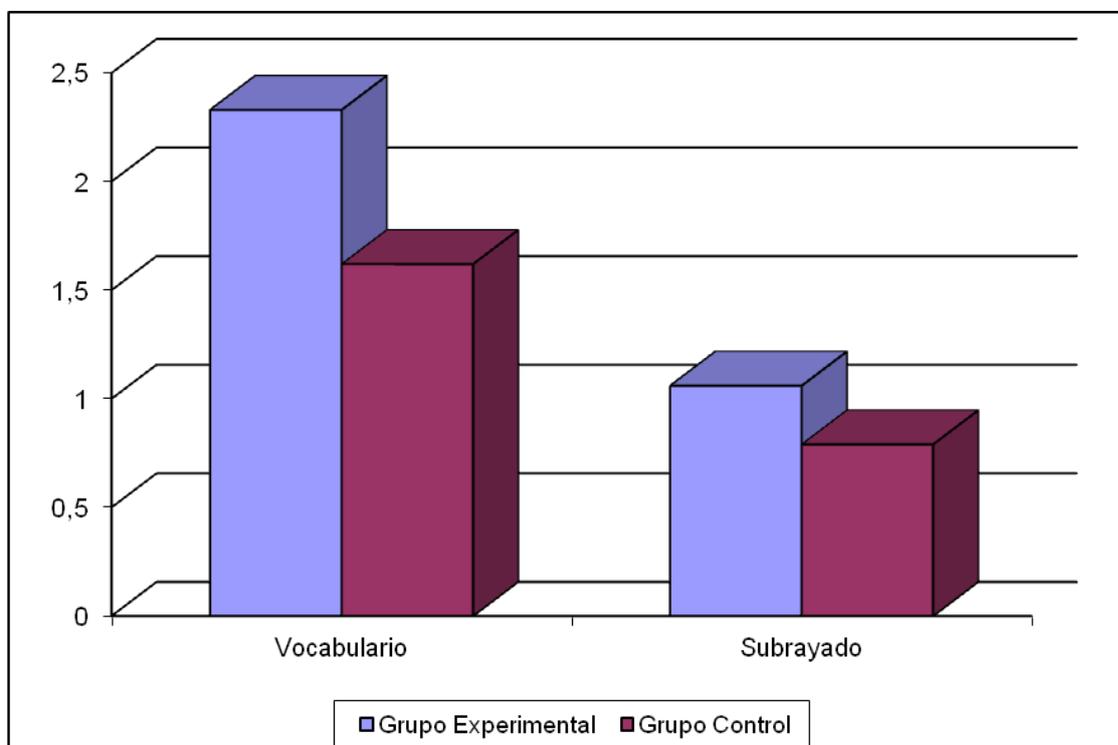
Figura 124. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test

Variables	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Vocabulario	2.33	4.89	1.62	3.69
Subrayado	1.06	2.25	0.79	1.57

Figura 125. Análisis de la varianza obtenida por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test

Variables	F	Probabilidad
Vocabulario	11.845	<.003
Subrayado	4.235	<.014

Figura 126. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test



2. Resultados obtenidos para el objetivo 2: el uso y conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante la comprensión literal

2.1. Análisis pre-test

Se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos para el objetivo 2: el uso y conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante la comprensión literal.

En las figuras 127, 128 y 129 se resumen los resultados obtenidos en las medidas pre-test.

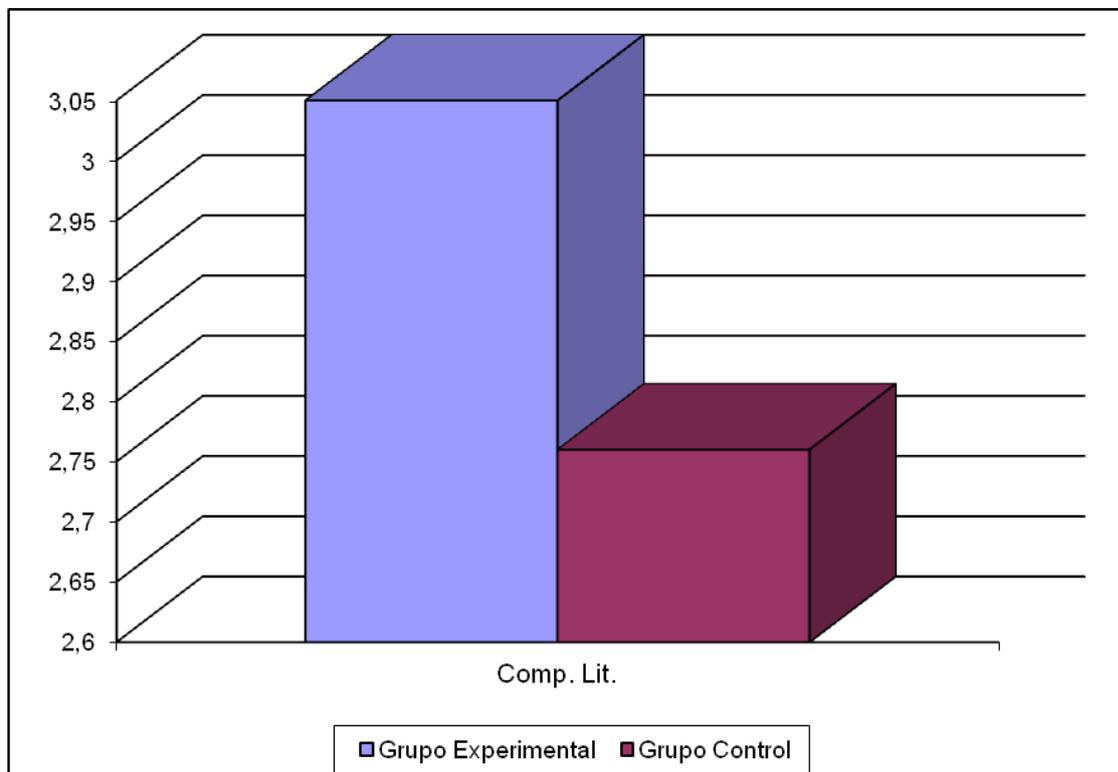
Figura 127. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test

Variable	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comprensión literal	3.05	6.62	2.76	6.08

Figura 128. Análisis de varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test

Variable	F	Probabilidad
Comprensión literal	4.687	<.012

Figura 129. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test



Como se deduce de los resultados mostrados en la figura 129, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control antes de aplicar el programa de intervención no fueron significativas estadísticamente.

2.2. Análisis pos-test

En las figuras 130 y 131 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas pos-test. Como se ve en las figuras 130, 131 y 132, las diferencias en las variables resultaron significativas y favorables al Grupo Experimental, en la variable Comprensión Literal, todo ello indicó un claro progreso según el análisis de los resultados obtenidos para el objetivo 2.

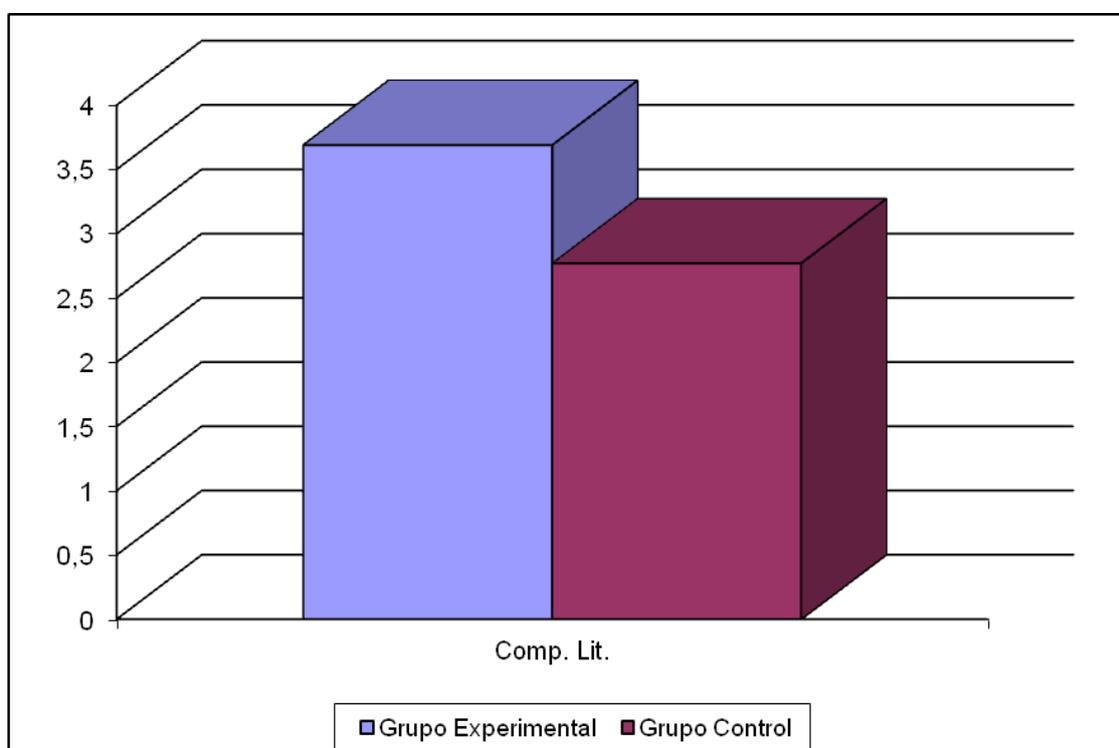
Figura 130. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pos-test

Variable	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comprensión literal	3.69	7.88	2.77	6.09

Figura 131. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable Comprensión Literal en el pos-test

Variable	F	Probabilidad
Comprensión literal	13.531	<.002

Figura 132. Grafico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable Comprensión Literal en el pos-test



3. Resultados obtenidos para el objetivo 3: el uso y conocimiento para evaluar un texto y reflexionar sobre él mediante las inferencias, la valoración y la síntesis

3.1. Análisis pre-test

De acuerdo con el diseño utilizado se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos por los grupos Experimental y Control para el objetivo 3: el uso y conocimiento para reflexionar y evaluar un texto mediante las inferencias, la valoración y la síntesis. En las figuras 133, 134 y 135 se resumen los resultados obtenidos en las medidas pre-test.

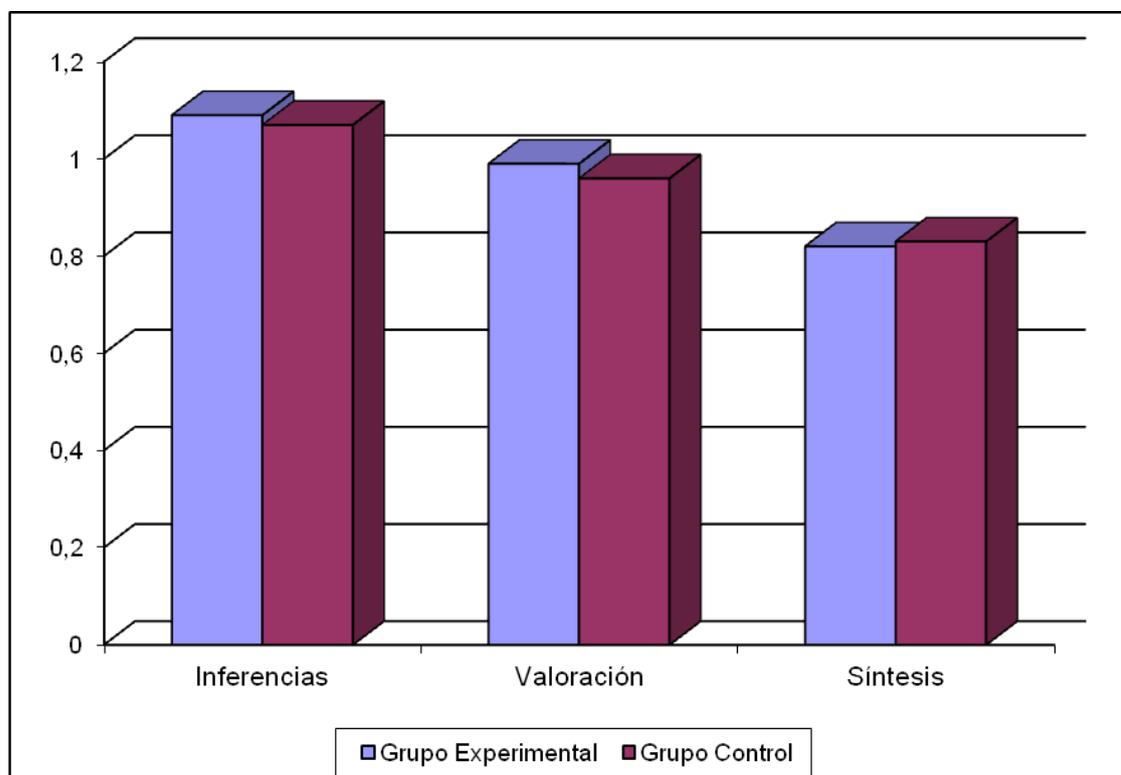
Figura 133. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test

Variables	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Inferencias	1.09	2.28	1.07	2.23
Valoración	0.99	2.19	0.96	2.07
Síntesis	0.80	1.70	0.83	1.73

Figura 134. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test

Variables	F	Probabilidad
Inferencias	.489	<.130
Valoración	.627	<.182
Síntesis	.664	<.159

Figura 135. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test



Como se aprecia en los resultados mostrados en la figura 135, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control antes de aplicar el programa de intervención no fueron significativas estadísticamente.

3.2. Análisis pos-test

En las figuras 136 y 137 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas pos-test. Como se ve en las 136, 137 y 138, las diferencias en las variables resultaron significativas y favorables al Grupo Experimental, en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis, todo ello indicó un claro progreso según el análisis de los resultados obtenidos para el objetivo 3.

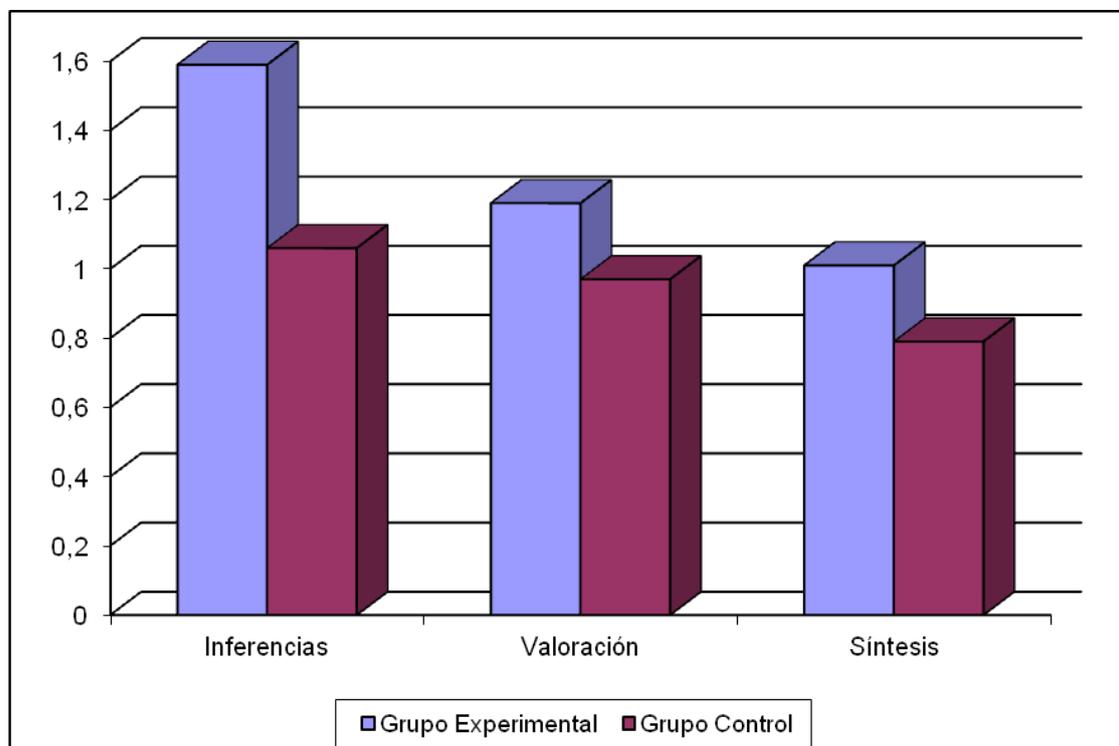
Figura 136. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test

Variables	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Inferencias	1.59	3.39	1.06	2.26
Valoración	1.19	2.70	0.97	2.18
Síntesis	1.01	2.21	0.79	1.60

Figura 137. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test

Variables	F	Probabilidad
Inferencias	7.300	<.005
Valoración	5.868	<.015
Síntesis	5.763	<.010

Figura 138. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test



4. Resultados obtenidos por los alumnos del Grupo Experimental en el estudio intragrupo en el pre-test, intra-test y pos-test

En lo que respecta al análisis intragrupo, en las tablas y gráficos siguientes podemos observar que en el Grupo Experimental todas las diferencias son significativas y favorables tanto en las medidas intra-test (tomadas durante el entrenamiento) como en las del pos-test. Entre ellas destacan especialmente por su significación las que se produjeron en Vocabulario, Comprensión Literal e Inferencias y, en menor medida, en Subrayado, Valoración y Síntesis.

4.1. Datos obtenidos para cada una de las variables dependientes

En las figuras 139 y 140 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test para la variable Vocabulario. Como se ve en las tablas y en la figura 141, las diferencias en la variable Vocabulario resultaron significativas y favorables al Grupo Experimental, lo que indicó un claro progreso en el grupo.

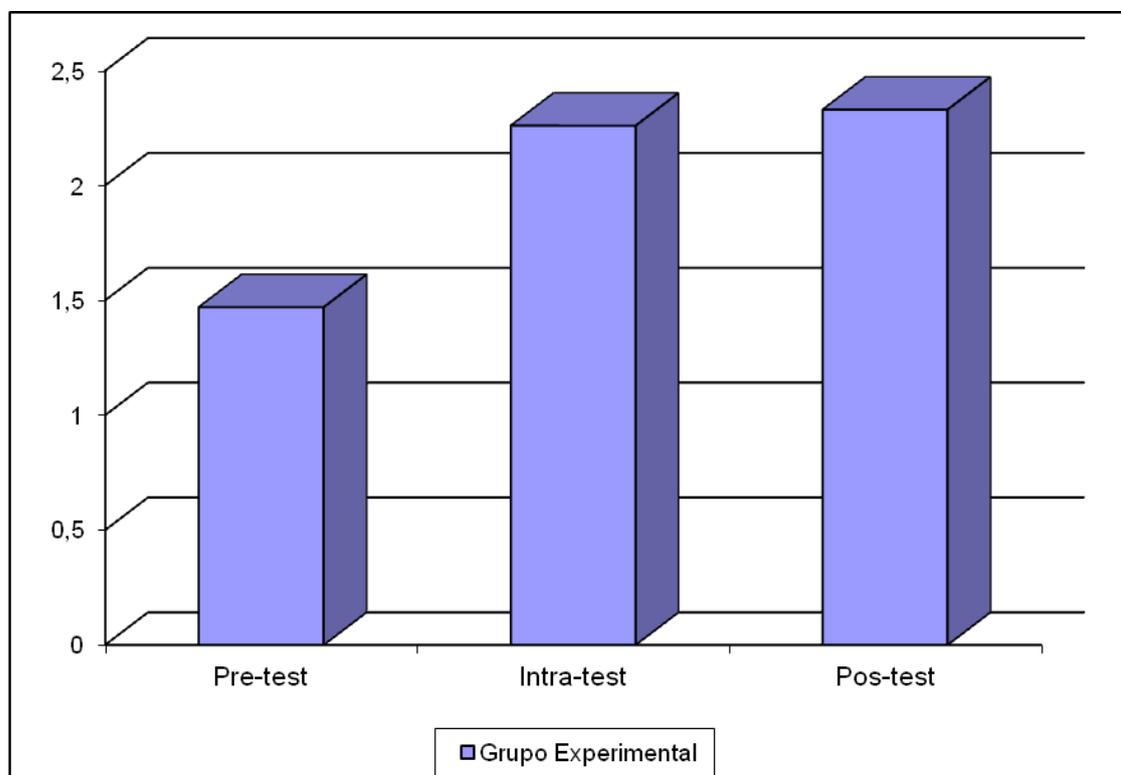
Figura 139. Medias y desviaciones típicas de la variable Vocabulario obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica
Vocabulario/pre-test	1.47	3.29
Vocabulario/intra-test	2.26	4.90
Vocabulario/pos-test	2.33	4.89

Figura 140. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Vocabulario/pre-test	2.973	<.010
Vocabulario/intra-test	8.560	<.005
Vocabulario/pos-test	11.845	<.003

Figura 141. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Al analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por el Grupo Experimental en cada uno de los momentos de la investigación se puede observar que las diferencias en la variable Vocabulario entre los test son más significativas entre el pre-test y el intra-test, que entre este último y el pos-test.

Por otro lado, en las figuras 142, 143 y 144 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test. Como se ve, las diferencias en la variable Subrayado resultaron significativas y favorables en el Grupo Experimental, lo que indicó un progreso en el grupo.

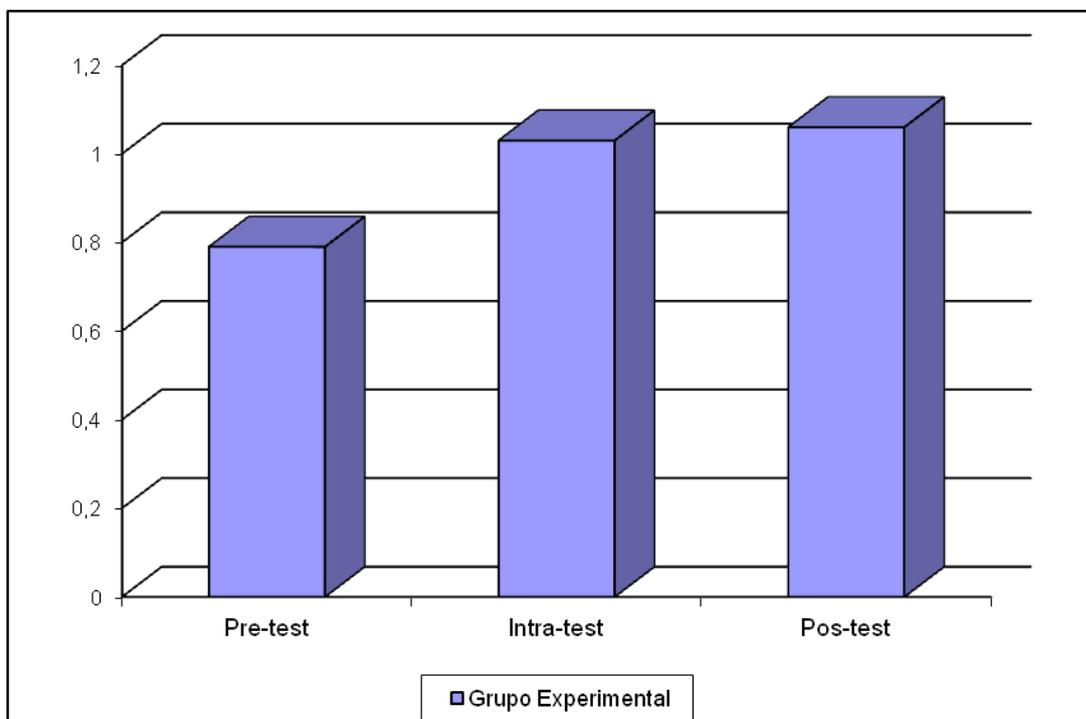
Figura 142. Medias y desviaciones típicas de la variable Subrayado obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica
Subrayado/Pre-test	0.79	1.63
Subrayado/Intra-test	1.03	2.25
Subrayado/Pos-test	1.06	2.25

Figura 143. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Subrayado/Pre-test	.733	<.174
Subrayado/Intra-test	2.960	<.050
Subrayado/Pos-test	4.235	<.014

Figura 144. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Las diferencias en la variable Subrayado entre el pre-test y el intra-test fueron muy significativas, algo menos lo fueron entre el intra-test y el pos-test.

Con relación a la variable Comprensión literal, en las figuras 145, 146 y 147 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test. Como se ve, las diferencias en esta variable también resultaron significativas y favorables para el Grupo Experimental, lo que demostró una clara mejora del grupo.

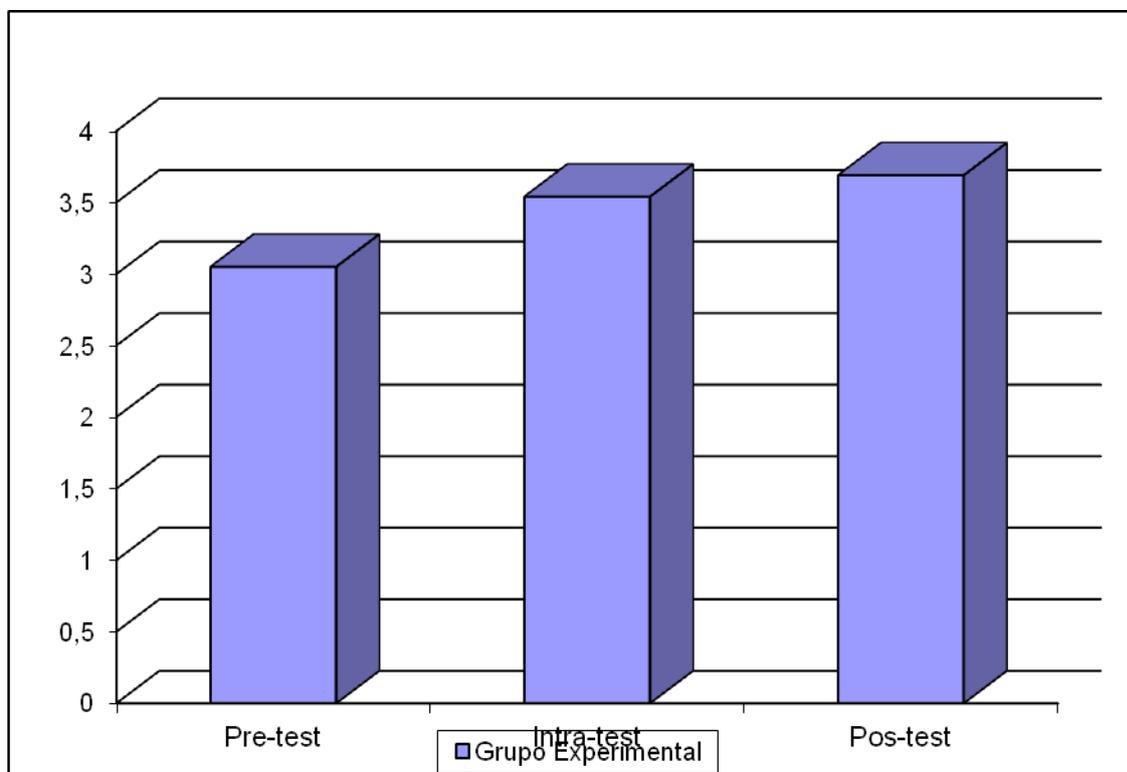
Figura 145. Medias y desviaciones típicas de la variable Comprensión literal obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica
Comprensión literal/pre-test	3.05	6.62
Comprensión literal/intra-test	3.54	7.71
Comprensión literal/pos-test	3.69	7.88

Figura 146. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Comprensión literal/Pre-test	4.687	<.012
Comprensión literal/intra-test	10.996	<.004
Comprensión literal/Pos-test	13.531	<.002

Figura 147. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Como podemos ver en las anteriores figuras, se aprecia una mayor diferencia entre pre-test e intra-test que entre este último y el pos-test.

Por lo que a la variable Inferencias se refiere, las figuras 148, 149 y 150 resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test. Se puede apreciar que las diferencias en esta variable resultaron significativas y favorables en el Grupo Experimental, lo que indicó una notoria mejora en el grupo.

Figura 148. Medias y desviaciones típicas de la variable Inferencias obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

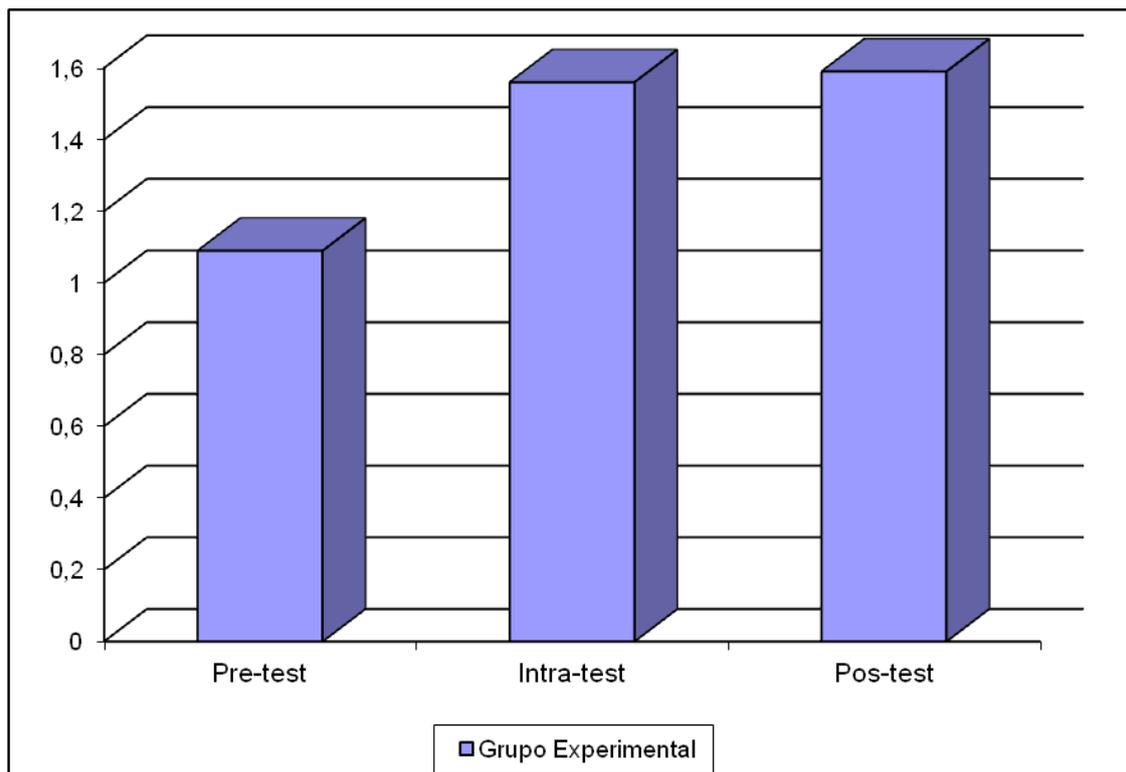
Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica
Inferencias/pre-test	1.09	2.28
Inferencias/intra-test	1.56	3.41

Inferencias/pos-test	1.59	3.39
----------------------	------	------

Figura 149. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Inferencias/pre-test	.489	<.130
Inferencias/intra-test	6.888	<.017
Inferencias/pos-test	7.300	<.005

Figura 150. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



De igual manera, si bien las diferencias en esta variable entre los test eran significativas, entre el pre-test y el intra-test es mayor.

A continuación en las figuras 151, 152 y 153 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test para la variable Valoración. Como se ve, las diferencias en esta variable resultaron también significativas y favorables para el Grupo Experimental, volviendo a indicar una mejora del grupo.

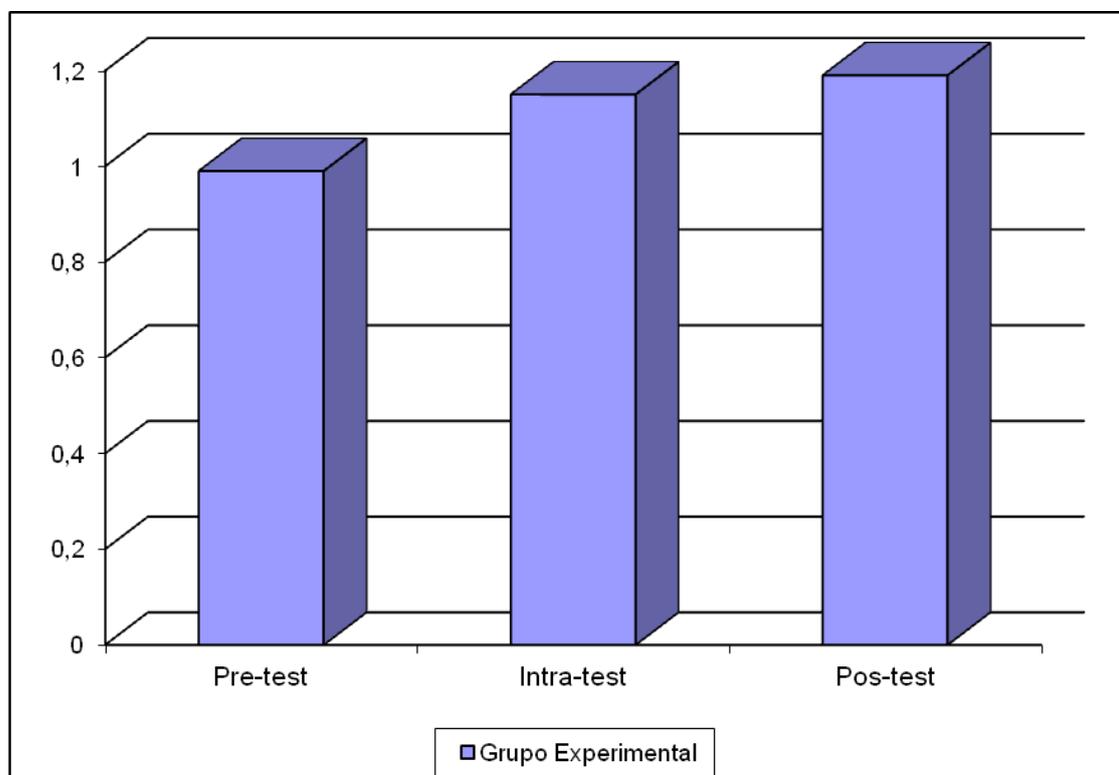
Figura 151. Medias y desviaciones típicas de la variable Valoración obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica
Valoración/pre-test	0.99	2.19
Valoración/intra-test	1.15	2.49
Valoración/pos-test	1.19	2.70

Figura 152. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Valoración/pre-test	.627	<.182
Valoración/intra-test	4.002	<.044
Valoración/pos-test	5.868	<.015

Figura 153. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Como podemos ver en las figuras anteriores, las diferencias en la variable entre los diferentes test vuelven a ser significativas, destacando especialmente entre el pre-test e intra-test.

Por último, en las figuras 154, 155 y 156 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre, Intra y Pos-test en la variable Síntesis. Como se ve en estas figuras, las diferencias en la variable igualmente resultaron significativas y favorables para el Grupo Experimental, volviendo a indicar nuevamente una mejora de este.

Figuras 154. Medias y desviaciones típicas de la variable Síntesis obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

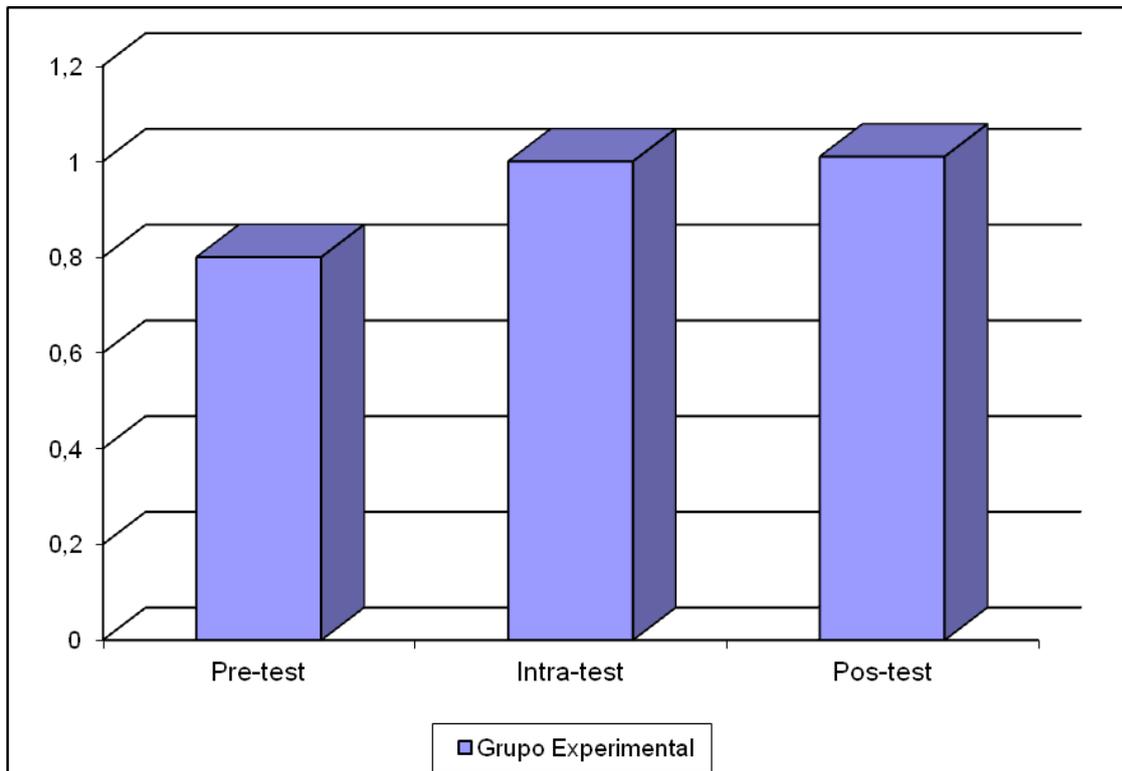
Variable/test	Grupo Experimental	
	Media	Desviación típica

Síntesis/pre-test	0.80	1.70
Síntesis/intra-test	1.00	2.20
Síntesis/pos-test	1.01	2.21

Figura 155. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Síntesis/pre-test	.664	<.159
Síntesis/intra-test	5.096	<.018
Síntesis/pos-test	5.763	<.010

Figura 156. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Son resultados que del mismo modo muestran que las diferencias en la variable Síntesis entre ambos grupos no eran significativas en el Pre-test, pero si lo fueron en el Pos-test, con valores claramente favorables al Grupo Experimental.

4.2. Puntuaciones globales

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por el Grupo Experimental. Como podemos ver en las figuras 157, 158 y 159, las diferencias en las variables dieron como resultado una evolución del Pre-test al Pos-test ciertamente favorable.

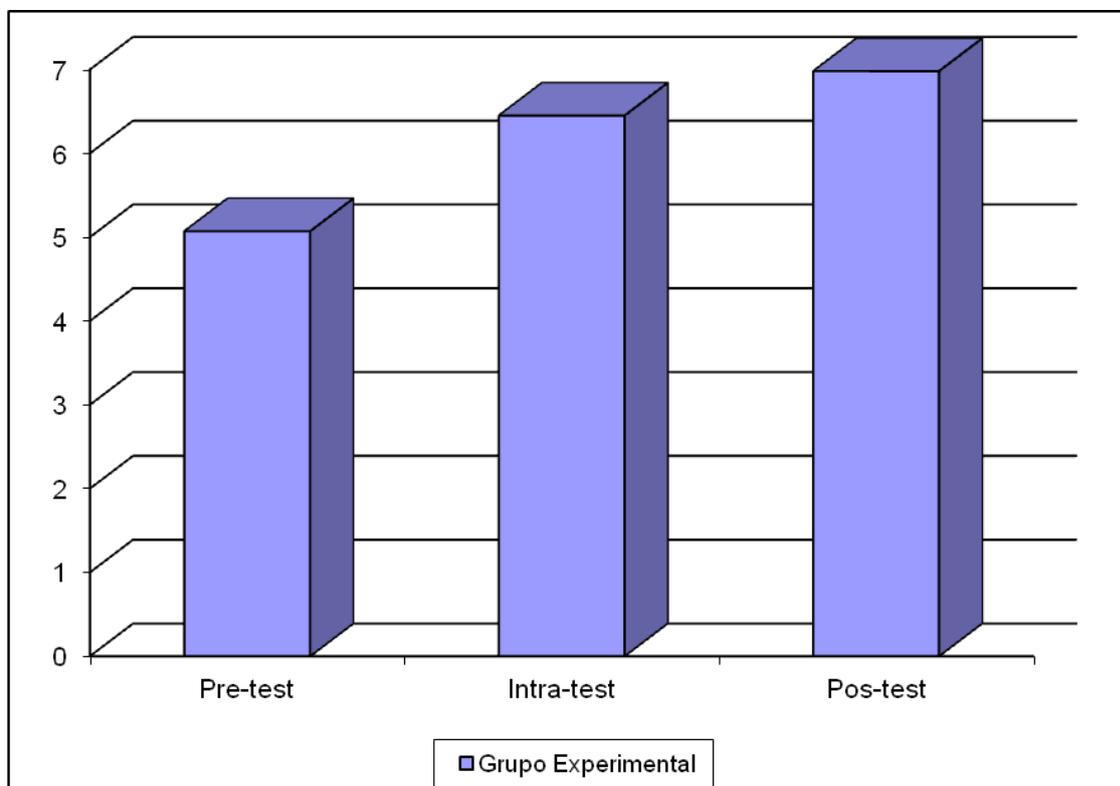
Figura 157. Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Experimental en cada batería de pruebas de forma global

Puntuaciones	Grupo Experimental		
	Pre-test	Intra-test	Pos-test
Media	5.07	6.45	6.98
Desviación típica	1.02	1.40	1.42

Figura 158. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por el Grupo Experimental en cada una de las tres baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.39	<.012
Intra-test	6.68	<.008
Pos-test	7.30	<.009

Figura 159. Gráfico de las medias obtenidas por el Grupo Experimental considerando cada batería de pruebas de forma global



4.3. Datos para la variable Edad (condición de repetidor)

Los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por los repetidores y no repetidores dentro del Grupo Experimental arrojan los resultados que podemos ver en las figuras 160, 161 y 162. Las diferencias en esta variable entre ambos grupos fueron significativas en todos los test, resultando favorables a los no repetidores.

Figura 160. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Experimental según la variable Edad (condición de repetidor) considerando cada batería de pruebas de forma global

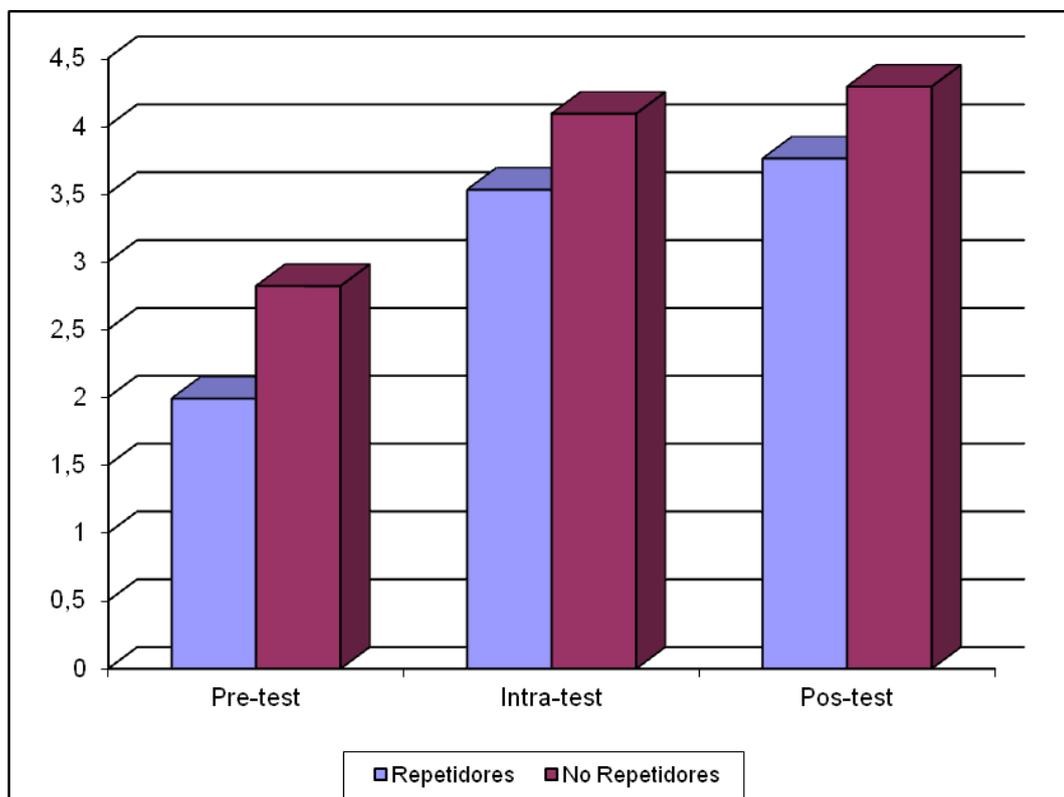
Puntuaciones	Repetidores			No repetidores		
	Pre-	Intra-	Pos-	Pre-	Intra-	Pos-

Media	1.99	3.53	3.76	2.82	4.09	4.29
Desviación típica	0.87	0.93	0.96	1.25	1.44	1.50

Figura 161. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Experimental según la variable Edad (condición de repetidor) en cada una de las tres baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.28	<.011
Intra-test	6.69	<.010
Pos-test	7.05	<.008

Figura 162. Gráficos de medias obtenidas en el Grupo Experimental por edad considerando cada batería de pruebas de forma global



4.4. Datos para la variable Sexo

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por los niños y niñas del Grupo Experimental, y que vemos en las figuras 163, 164 y 165. Las diferencias en esta variable eran significativas en el Pre-test y lo volvieron a ser tanto en el Intra-test como en el Pos-test, resultando nuevamente favorables a las niñas.

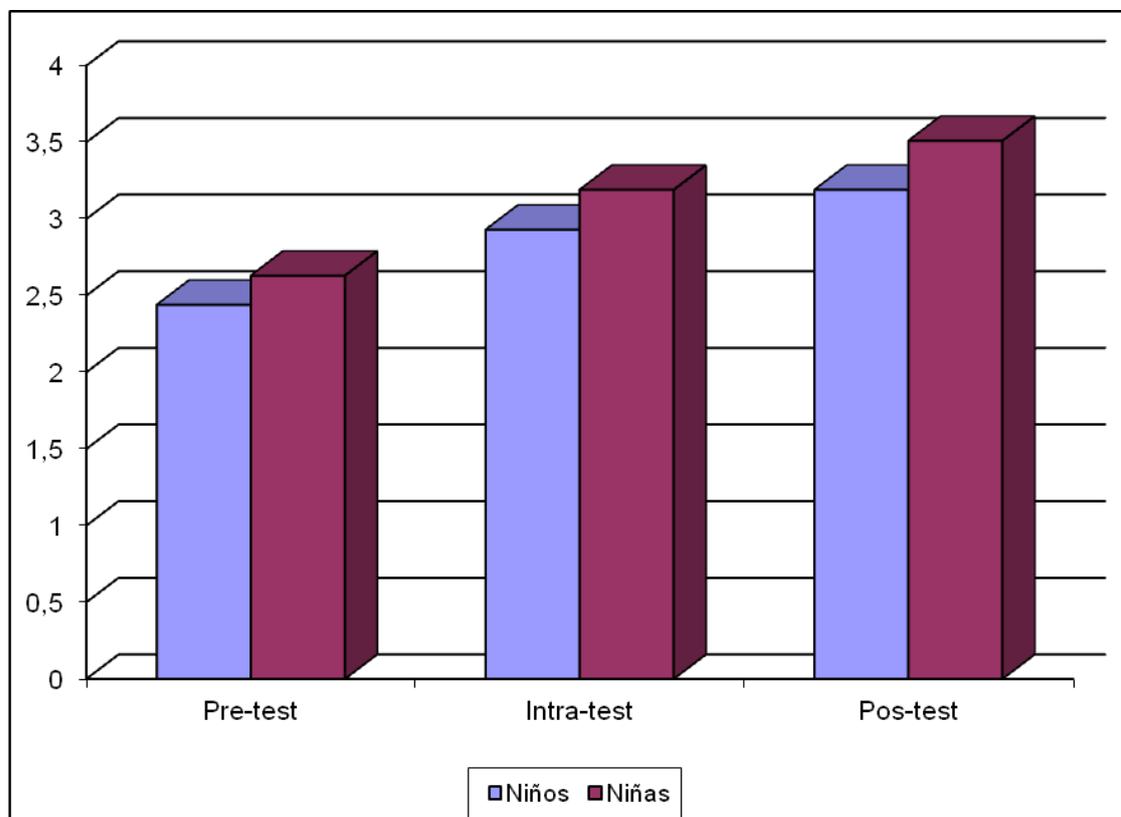
Figura 163. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Experimental para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global

Puntuaciones	Niños			Niñas		
	Pre-	Intra-	Pos-	Pre-	Intra-	Pos-
Media	2.44	2.93	3.19	2.63	3.19	3.51
Desviación típica	1.05	1.28	1.32	1.11	1.12	1.40

Figura 164. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Experimental por sexos en cada una de las dos baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.49	<.013
Intra-test	6.71	<.010
Pos-test	7.10	<.009

Figura 165. Gráfico de medias obtenidas en el Grupo Experimental para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global



4.5. Datos para cada uno de los sujetos

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por cada uno de los alumnos que formaban el Grupo Experimental, y que vemos en las figuras 166 y 167. Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos, en tres categorías:

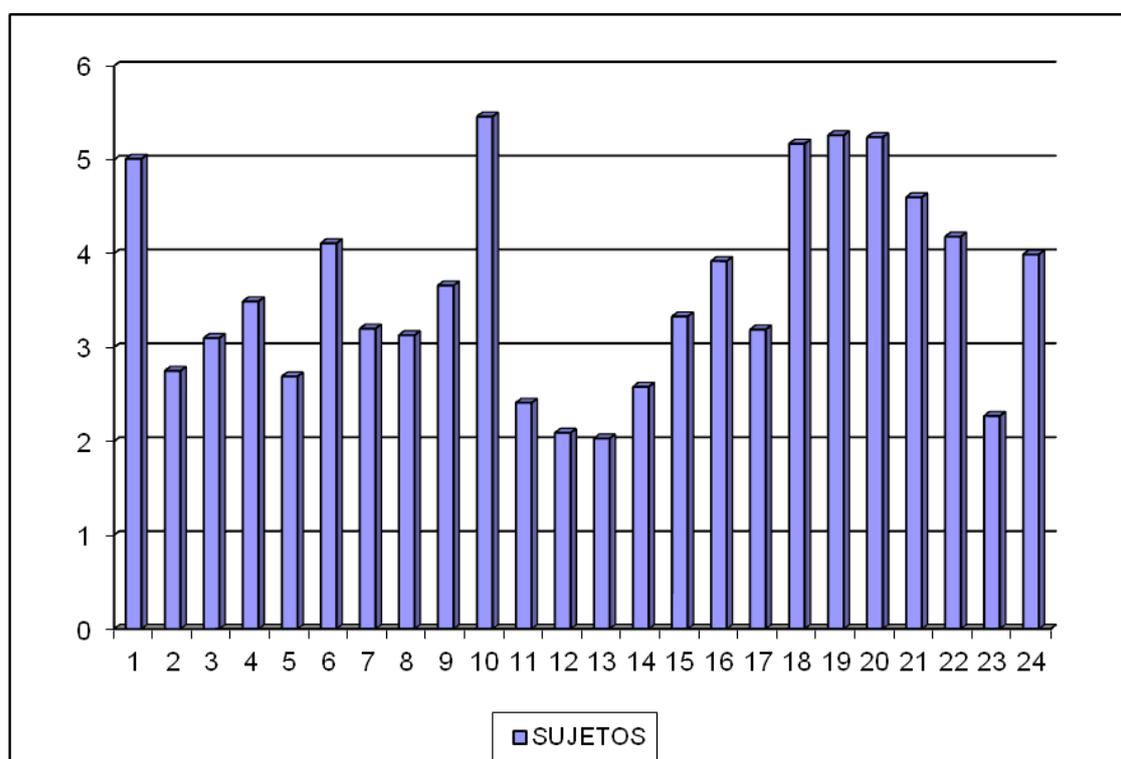
- Grupo A: compuesto por los sujetos 1, 6, 10, 18, 19, 20, 21 y 22 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, y 24 con puntuaciones medias.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 11, 12, 13 y 23 con puntuaciones bajas.

Figura 166. Resultados obtenidos en el pre-test, intra-test y pos-test para cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

SUJETO	MEDIA	DT
1	5.01	5.85
2	2.75	5.40
3	3.10	3.08
4	3.49	4.52
5	2.69	3.30
6	4.11	5.89
7	3.20	4.31
8	3.13	3.36
9	3.66	4.13
10	5.46	3.32
11	2.41	4.73
12	2.09	4.06
13	2.03	5.25
14	2.58	5.67
15	3.33	4.20
16	3.92	3.70
17	3.19	5.29
18	5.17	4.92
19	5.26	5.47
20	5.24	3.20
21	4.60	4.08

22	4.18	3.79
23	2.27	5.07
24	3.99	3.53

Figura 167. Gráfico de resultados obtenidos en el pre-test, intra-test y pos-test para cada uno de los sujetos del Grupo Experimental



4.6. Datos comparativos entre los resultados de los cuestionarios y de los test

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias o similitudes entre las puntuaciones globales obtenidas por cada uno de los alumnos que formaban el Grupo Experimental en los test y sus puntuaciones en los cuestionarios inicial y final, y que vemos en las figuras 168 y 169. Los valores medios obtenidos permiten nuevamente agrupar a los sujetos en tres categorías, siendo similares los sujetos en las tres estadísticas:

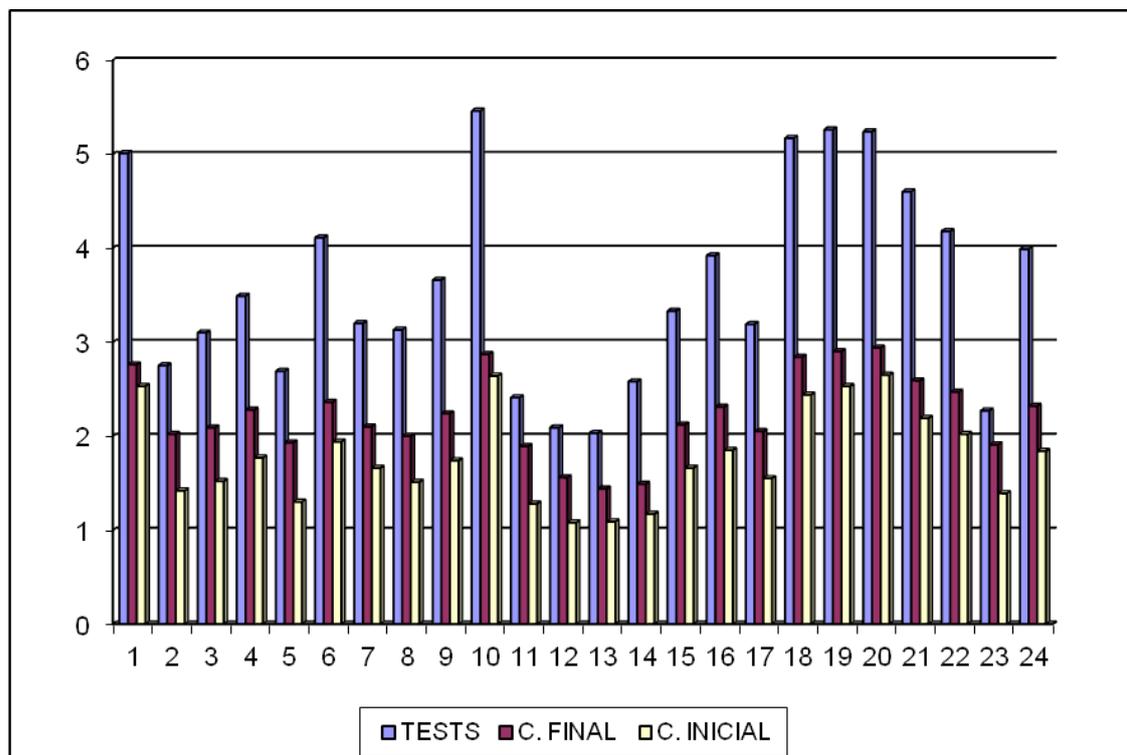
- Grupo A: compuesto por los sujetos 1, 6, 10, 18, 19, 20, 21 y 22 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, y 24 con puntuaciones medias.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 11, 12, 13 y 23 con puntuaciones bajas.

Figura 168. Resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

SUJETO	MEDIA/TESTS	MEDIA/C. INICIAL	MEDIA/C. FINAL
1	5.01	2.53	2.76
2	2.75	1.42	2.02
3	3.10	1.52	2.09
4	3.49	1.77	2.28
5	2.69	1.30	1.93
6	4.11	1.94	2.36
7	3.20	1.66	2.10
8	3.13	1.51	2.00
9	3.66	1.74	2.24
10	5.46	2.64	2.87
11	2.41	1.28	1.89
12	2.09	1.08	1.56
13	2.03	1.09	1.44
14	2.58	1.17	1.49
15	3.33	1.66	2.12
16	3.92	1.85	2.31

17	3.19	1.55	2.05
18	5.17	2.44	2.84
19	5.26	2.53	2.90
20	5.24	2.65	2.94
21	4.60	2.19	2.59
22	4.18	2.02	2.47
23	2.27	1.39	1.91
24	3.99	1.84	2.32

Figura 169. Gráfico de resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental



5. Resultados obtenidos por los alumnos del Grupo Control en el estudio intragrupo en el pre-test y el pos-test

Por otro lado, en el Grupo Control, tal como se puede ver en las tablas y gráficos siguientes, no se produjeron diferencias significativas entre las puntuaciones medias en el Pre-test y el Pos-test, percibiéndose incluso un estancamiento en la evolución.

5.1. Datos obtenidos para cada una de las variables dependientes

En las figuras 170, 171 y 172 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre y Pos-test de la variable Vocabulario. Como se ve, las diferencias en esta variable resultaron prácticamente insignificantes en el Grupo Control, lo que indicó un estancamiento en su evolución.

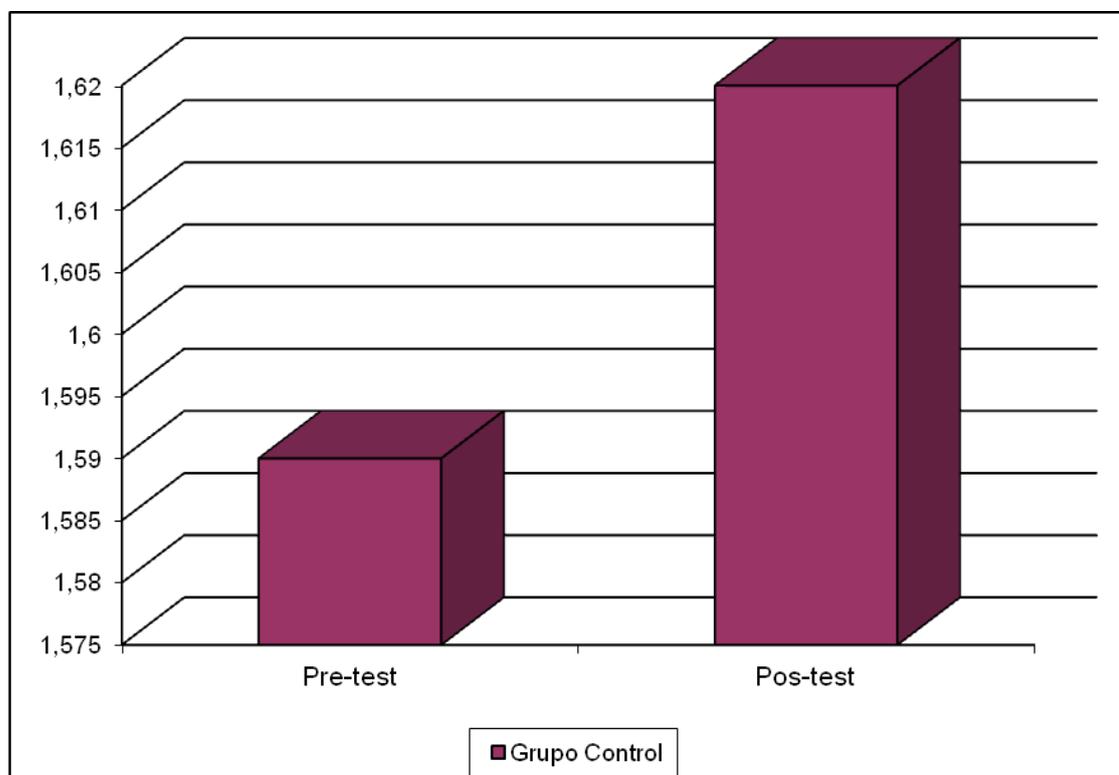
Figura 170. Medias y desviaciones típicas de la variable Vocabulario obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica
Vocabulario/Pre-test	1.59	3.40
Vocabulario/Pos-test	1.62	3.69

Figura 171. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Vocabulario/Pre-test	2.996	<.011
Vocabulario/Pos-test	3.095	<.008

Figura 172. Medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Control en el pre-test y pos-test



Las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por el Grupo Control que, como acabamos de ver, apuntan hacia la mejora pero no tienen la consideración de significativas.

Por otro lado, en las figuras 173, 174 y 175 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre- y Pos-test. Como se ve en las tablas y en el gráfico, las diferencias en la variable Subrayado resultaron poco significativas y desfavorables en el Grupo Control, lo que indicó una bajada de los resultados entre ambos tests.

Figura 173. Medias y desviaciones típicas de la variable Subrayado obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

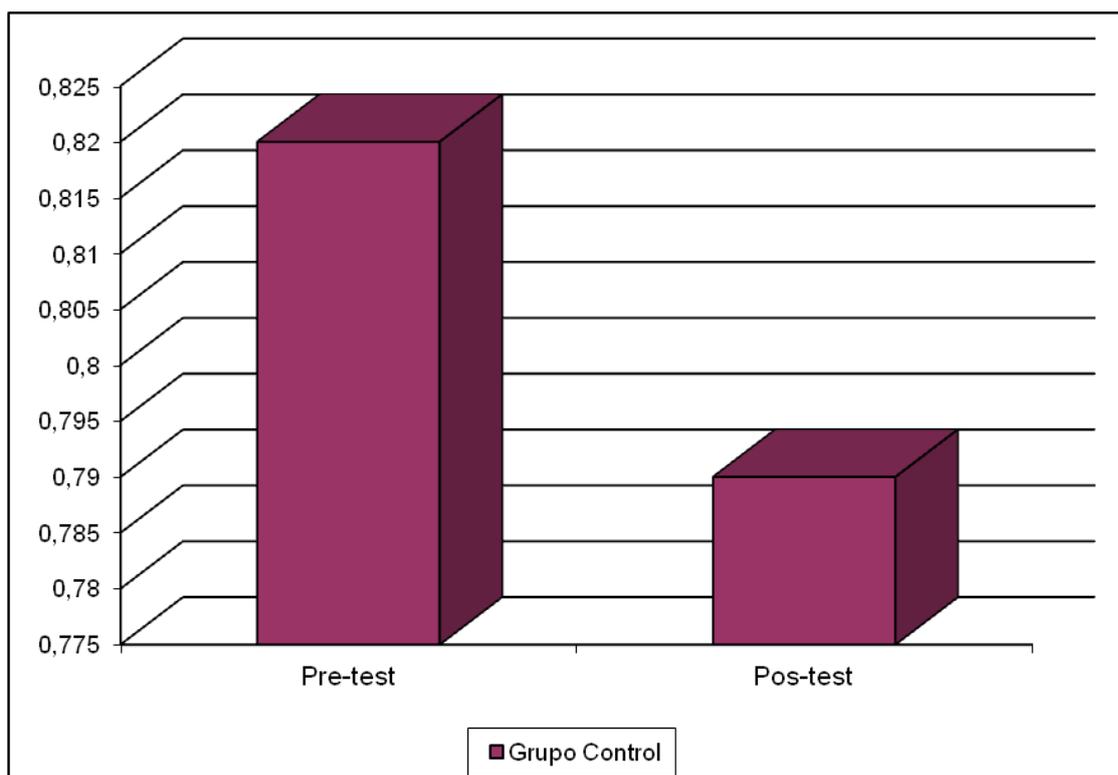
Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica

Subrayado/Pre-test	0.82	1.76
Subrayado/Pos-test	0.79	1.57

Figura 174. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Subrayado/Pre-test	.877	<.174
Subrayado/Pos-test	.781	<.114

Figura 175. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test



Aunque las diferencias en la variable Subrayado entre el pre-test y el pos-test fueron poco significativas, hay que destacar que se produce un ligero empeoramiento en el resultado del pos-test con relación al pre-test.

Por lo que respecta a la variable Comprensión literal en las figuras 176, 177 y 178 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre- y Pos-test. Como se ve en las figuras que siguen, las diferencias en esta variable también resultaron poco significativas y desfavorables en el Grupo Control, lo que demostró un claro estancamiento de los alumnos.

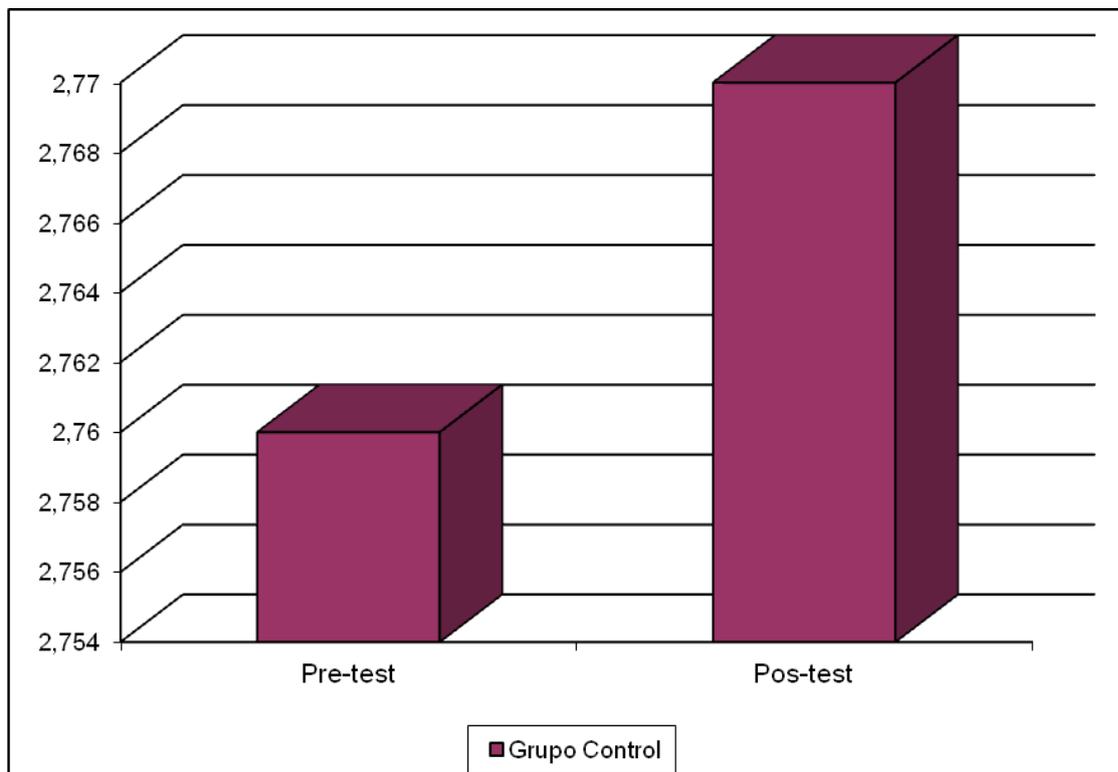
Figura 176. Medias y desviaciones típicas de la variable Comprensión literal obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica
Comprensión literal/Pre-test	2.76	6.08
Comprensión literal/Pos-test	2.77	6.09

Figura 177. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Comprensión literal/Pre-test	4.650	<.013
Comprensión literal/Pos-test	4.709	<.012

Figura 178. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Control en el pre-test y pos-test



Como podemos ver en las anteriores figuras, igualmente se aprecia el estancamiento en los resultados del Grupo Control entre el pre-test y el pos-test.

Por lo que toca a la variable Inferencias, las figuras 179, 180 y 181 resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre- y Pos-test. Como se ve en estas figuras, las diferencias en esta variable resultaron poco significativas y desfavorables en el Grupo Control, indicando un estancamiento, e incluso un ligero descenso, entre ambos tests.

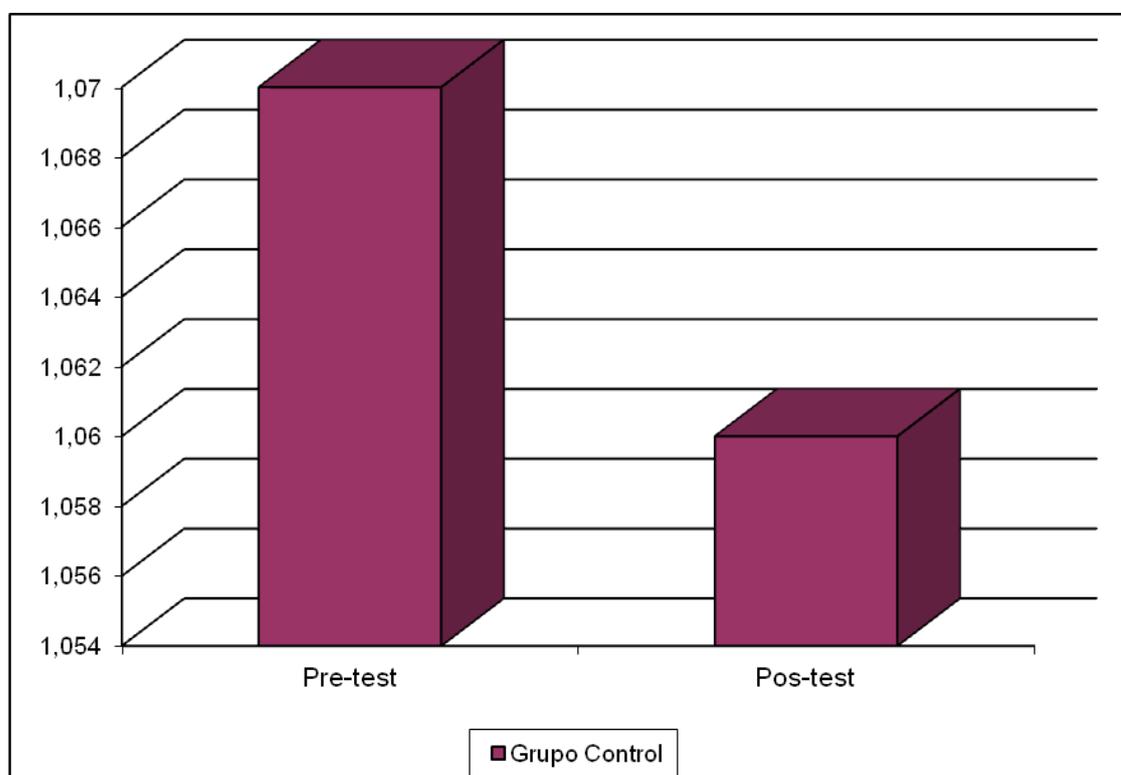
Figura 179. Medias y desviaciones típicas de la variable Inferencias obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica
Inferencias/Pre-test	1.07	2.23
Inferencias/Pos-test	1.06	2.26

Figura 180. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Inferencias/Pre-test	.475	<.139
Inferencias/Pos-test	.468	<.145

Figura 181. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Control en el pre-test y pos-test



De igual modo, si bien las diferencias en la variable entre los tests eran poco significativas, vuelve a destacar el ligero descenso entre pre-test y pos-test lo cual nos informa sobre el estancamiento de los alumnos que formaban parte del Grupo Control.

A continuación, en las figuras 182, 183 y 184 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre- y Pos-test para la variable Valoración. Como se ve, las diferencias en esta variable resultaron también poco significati-

vas y desfavorables para el Grupo Control, volviendo a indicar una estancamiento del grupo.

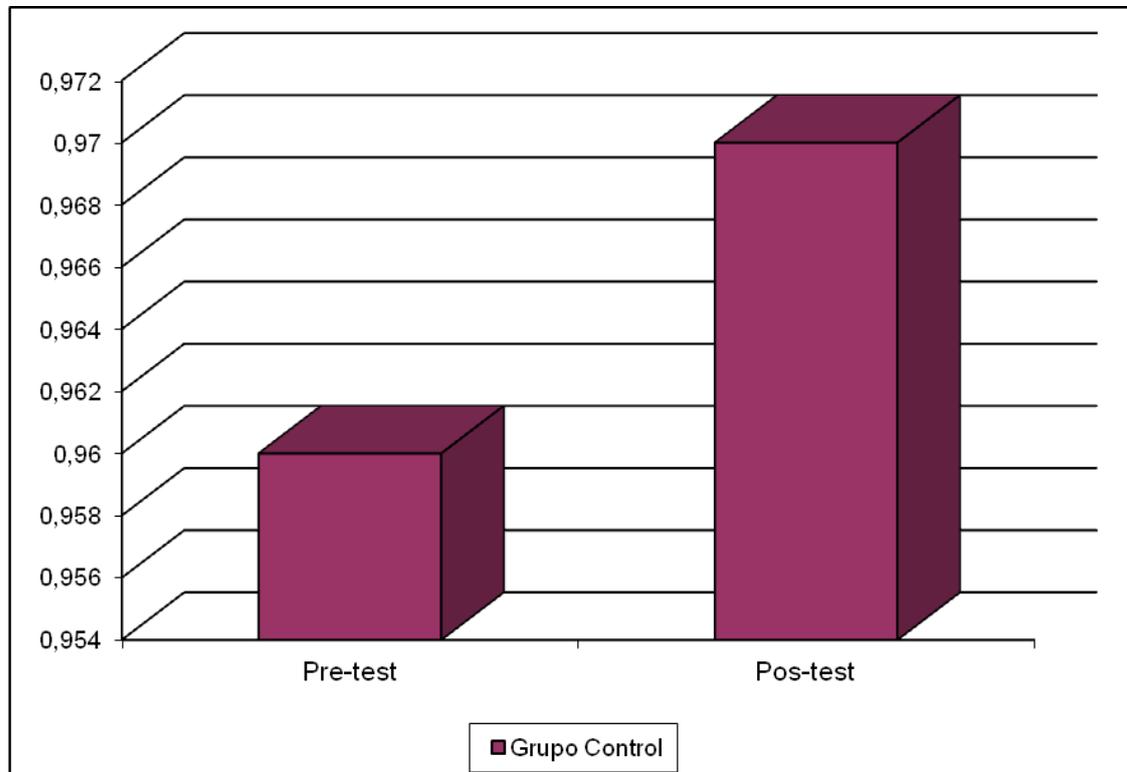
Figura 182. Medias y desviaciones típicas de la variable Valoración obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica
Valoración/Pre-test	0.96	2.07
Valoración/Pos-test	0.97	2.18

Figura 183. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Valoración/Pre-test	.627	<.178
Valoración/Pos-test	.600	<.169

Figura 184. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Control en el pre-test y pos-test



Como podemos volver a ver, las diferencias en la variable entre los diferentes test vuelven a ser poco significativas, destacando especialmente el estancamiento de este grupo entre el pre-test y el pos-test.

Por último, en las figuras 185, 186 y 187 se resumen los datos que se obtuvieron a partir de las medidas Pre- y Pos-test en la variable Síntesis. Como se ve en estas figuras, las diferencias en la variable igualmente resultaron poco significativas y otra vez desfavorables en el Grupo Control, indicando nuevamente un estancamiento e incluso un descenso entre ambos tests en este grupo.

Figura 185. Medias y desviaciones típicas para la variable Síntesis obtenidas por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test

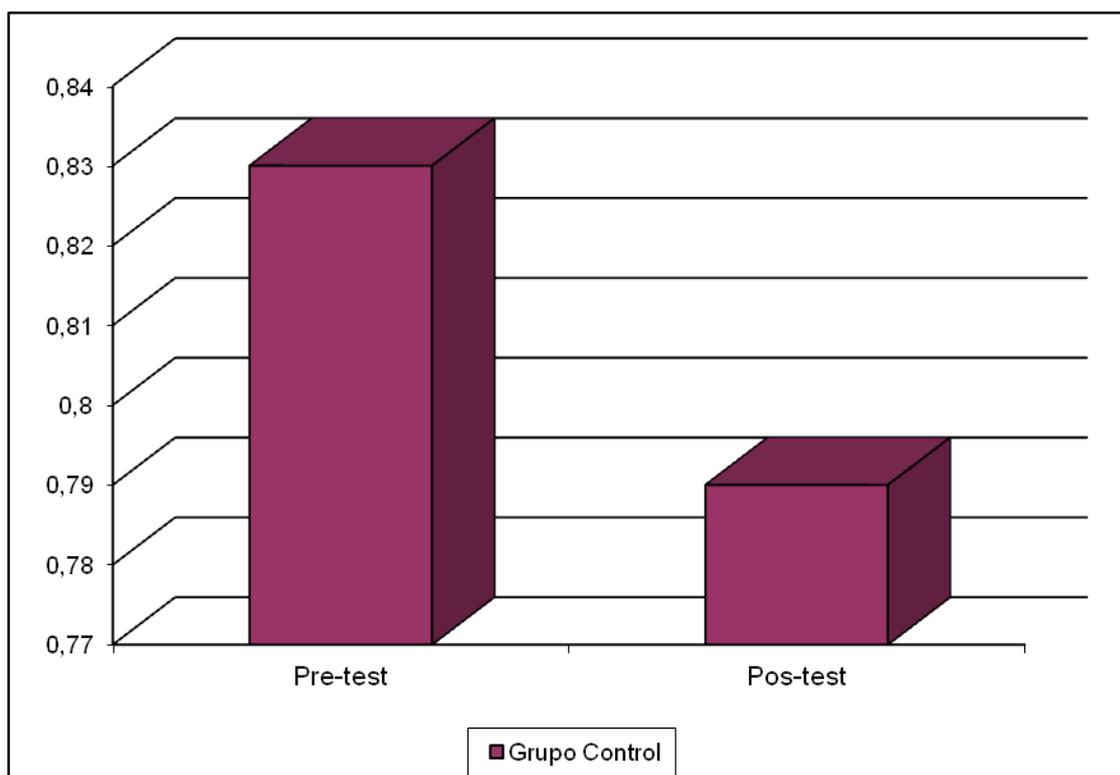
Variable/test	Grupo Control	
	Media	Desviación típica

Síntesis/Pre-test	0.83	1.73
Síntesis/Pos-test	0.79	1.60

Figura 186. Análisis la varianza de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test

Variable/test	F	Probabilidad
Síntesis/Pre-test	.692	<.137
Síntesis/Pos-test	.685	<.119

Figura 187. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test



Son resultados que del mismo modo muestran que las diferencias en la variable Síntesis entre ambos tests son poco significativas, y dan a entender claramente el estancamiento del Grupo Control.

5.2. Puntuaciones globales

Son los resultados que proporciona el análisis de las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por el Grupo Control y que, como podemos ver en las figuras 188, 189 y 190, permiten comprobar una involución del Pre-test al Pos-test y un estancamiento del alumnado.

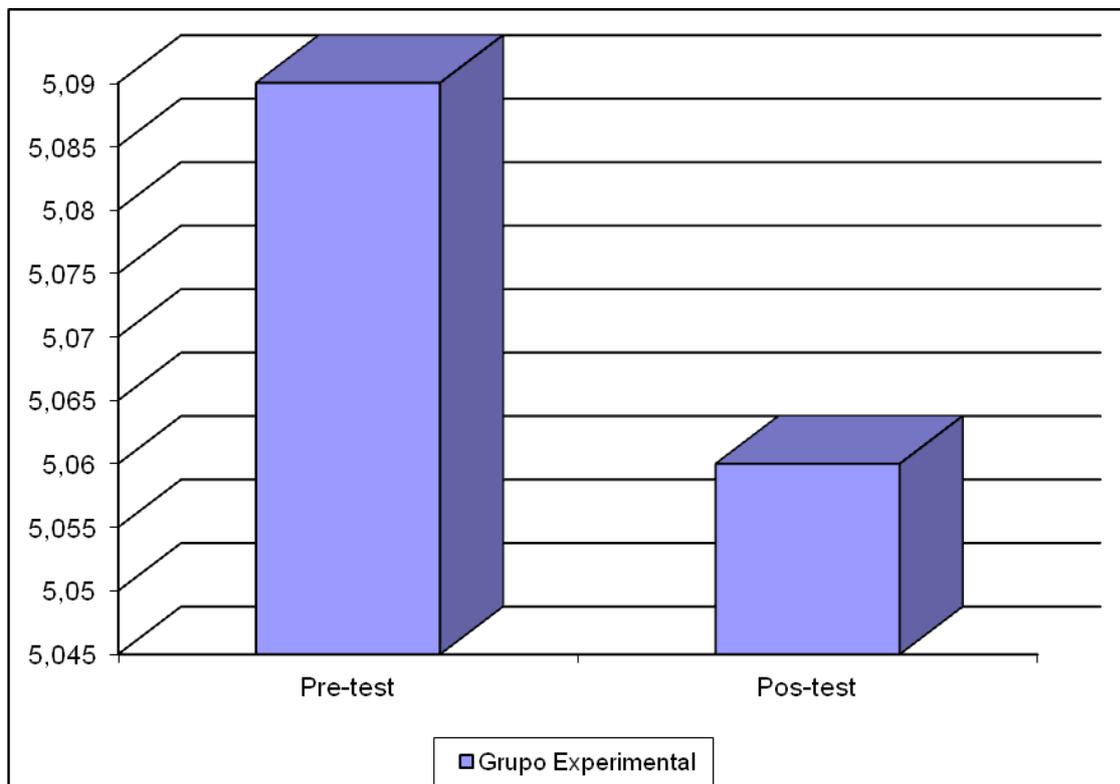
Figura 188. Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Control en cada batería de pruebas de forma global

Puntuaciones	Grupo Control	
	Pre-test	Pos-test
Media	5.09	5.06
Desviación típica	1.03	1.01

Figura 189. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por el Grupo Control en cada una de las tres baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.62	<.013
Pos-test	5.39	<.012

Figura 190. Gráfico de las medias obtenidas por el Grupo Control considerando cada batería de pruebas de forma global



5.3. Datos para la variable Edad (condición de repetidor)

Los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por los repetidores y no repetidores dentro del Grupo Control los podemos ver en las figuras 191, 192 y 193. Las diferencias en las variables entre ambos grupos fueron significativas en todos los test, resultando favorables a los no repetidores, pero en ambos grupos se observa el estancamiento y ligero descenso en sus resultados de pos-test con relación al pre-test.

Figura 191. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Control según la variable Edad (condición de repetidor) considerando cada batería de pruebas de forma global

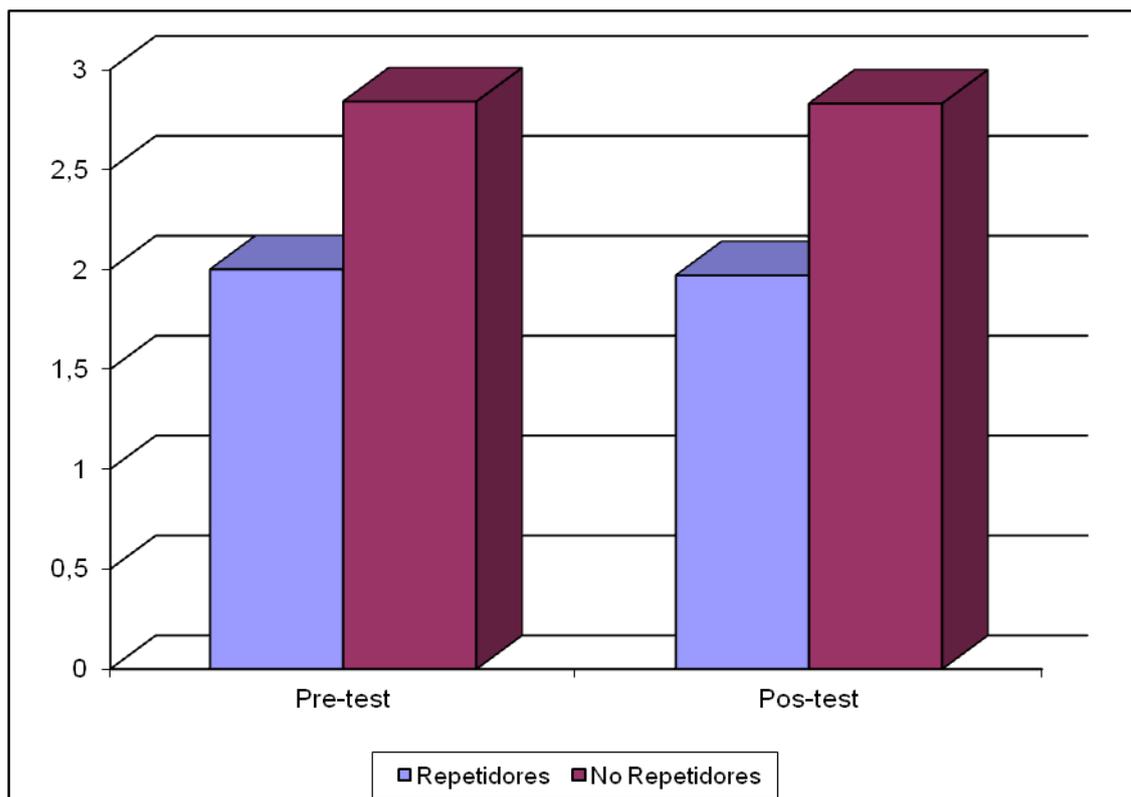
Puntuaciones	Repetidores		No repetidores	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Media	2.00	1.97	2.84	2.83

Desviación típica	0.80	0.91	1.29	1.48
-------------------	------	------	------	------

Figura 192. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Control por edad en cada una de las tres baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.20	<.012
Pos-test	5.35	<.013

Figura 193. Gráfico de las medias obtenidas en el Grupo Control por edad considerando cada batería de pruebas de forma global



5.4. Datos para la variable Sexo

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias entre las puntuaciones globales obtenidas por los niños y niñas del Grupo Control, y que vemos en las figuras 194, 195 y 196. Las diferencias en las variables entre ambos grupos de individuos eran significativas en el Pre-test y lo volvieron a ser en el Pos-test, resultando otra vez favorables a las niñas, pero de igual modo que anteriormente ambos, tanto niños como niñas experimentaron un ligero descenso y estancamiento entre los dos tests.

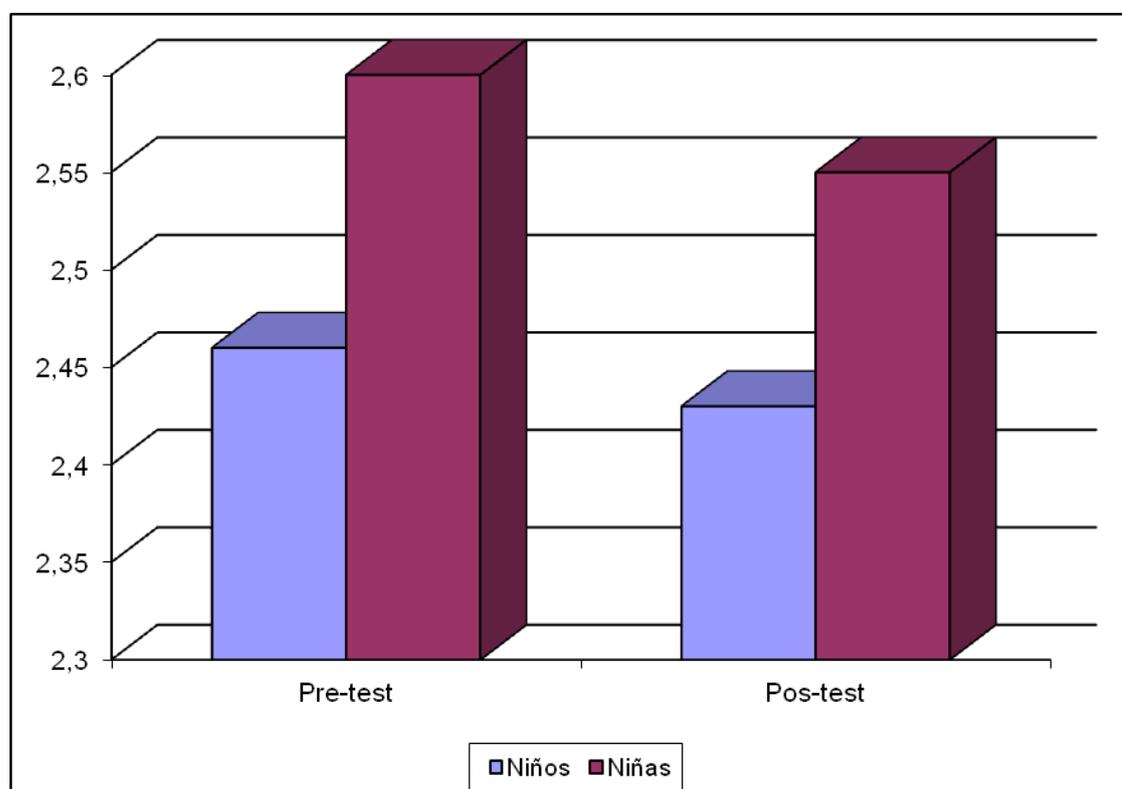
Figura 194. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Control para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global

Puntuaciones	Niños		Niñas	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Media	2.46	2.43	2.60	2.55
Desviación típica	1.16	1.22	1.21	1.39

Figura 195. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Control por sexos en cada una de las dos baterías de pruebas

Pruebas	F	Probabilidad
Pre-test	5.32	<.014
Pos-test	5.20	<.013

Figura 196. Gráfico de las medias obtenidas en el Grupo Control por sexos considerando cada batería de pruebas de forma global



5.5. Datos para cada uno de los sujetos

Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos en tres categorías según sus puntuaciones:

- Grupo A: compuesto por los sujetos 2, 8, 17, 20 y 23 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 15, 16, 18, 19 y 21 con puntuaciones medias (pero una media menor a la del Grupo Experimental).
- Grupo C: compuesto por los sujetos 11, 12, 13, 14 y 22 con puntuaciones bajas.

Los resultados indicaron que los valores más altos los obtuvieron sujetos generalmente de sexo femenino y no-repetidores, al igual que en el Grupo Experi-

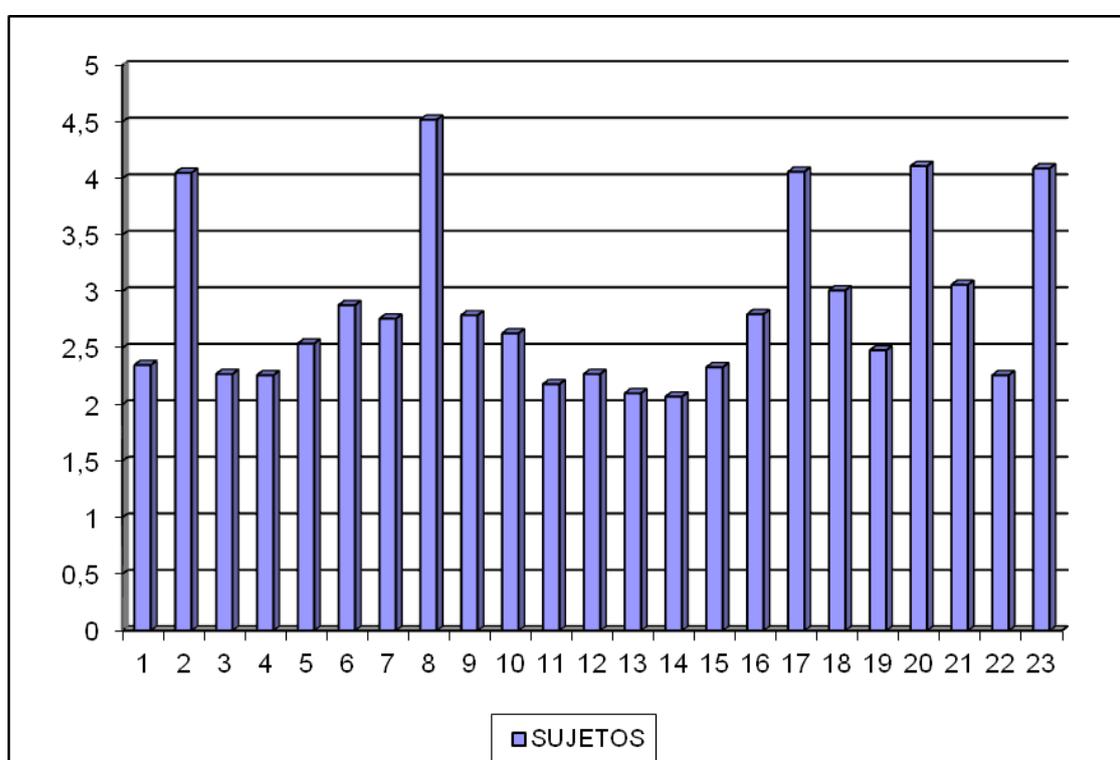
mental. A continuación presentamos los resultados estadísticos obtenidos individualmente en el cuestionario inicial aplicado a los alumnos del Grupo Control.

Figura 197. Resultados obtenidos en el pre-test y pos-test por cada uno de los sujetos del Grupo Control

SUJETO	MEDIA	DT
1	2.35	5.36
2	4.05	4.16
3	2.27	3.89
4	2.26	4.19
5	2.54	3.34
6	2.88	5.05
7	2.76	4.78
8	4.52	4.03
9	2.79	5.00
10	2.63	4.99
11	2.18	4.96
12	2.27	5.04
13	2.10	4.75
14	2.07	3.54
15	2.33	3.17
16	2.80	4.63
17	4.06	4.01
18	3.01	3.79
19	2.48	5.13

20	4.11	5.69
21	3.06	4.77
22	2.26	3.98
23	4.09	5.48

Figura 198. Gráfico de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test por cada uno de los sujetos del Grupo Control



5.6. Datos comparativos entre los resultados de los cuestionarios y de los test

Son los resultados que proporciona el analizar las diferencias y similitudes entre las puntuaciones globales obtenidas por cada uno de los alumnos que formaban el Grupo Control en los test y sus puntuaciones en los cuestionarios inicial y final, y que vemos en las figuras 199 y 200. Los valores medios obtenidos permiten agrupar a los sujetos en tres categorías, siendo similares los sujetos en las tres estadísticas:

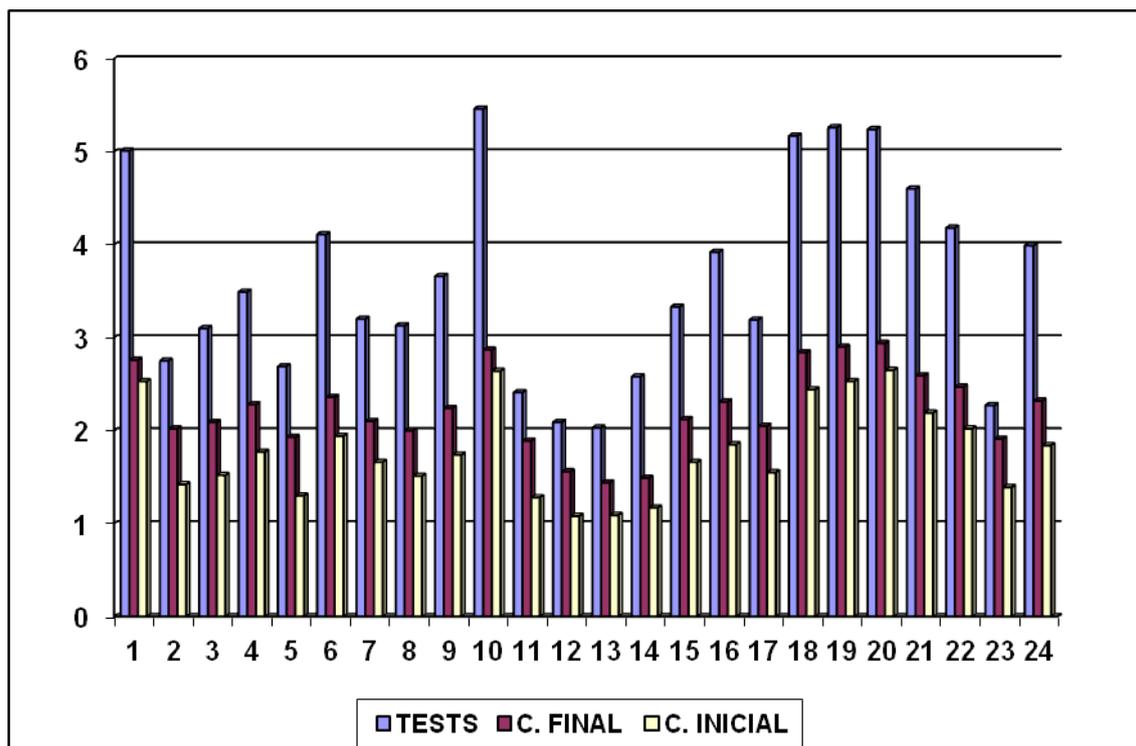
- Grupo A: compuesto por los sujetos 1, 6, 10, 18, 19, 20, 21 y 22 con puntuaciones altas en la escala.
- Grupo B: compuesto por los sujetos 2, 3, 4, 6, 7, 8, 15, 16, 17, y 24 con puntuaciones medias.
- Grupo C: compuesto por los sujetos 11, 12, 13 y 23 con puntuaciones bajas.

Figura 199. Resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Control

SUJETO	MEDIA/TESTS	MEDIA/C. INICIAL	MEDIA
1	2.35	1.50	1.96
2	4.05	2.41	2.81
3	2.27	1.54	1.82
4	2.26	1.66	1.99
5	2.54	1.40	1.95
6	2.88	1.64	1.93
7	2.76	1.86	2.26
8	4.52	2.50	2.95
9	2.79	1.69	2.20
10	2.63	1.75	2.28
11	2.18	1.49	2.00
12	2.27	1.48	1.96
13	2.10	1.39	1.87
14	2.07	1.07	1.47
15	2.33	1.16	1.56
16	2.80	1.90	2.19

17	4.06	2.55	2.90
18	3.01	1.44	1.99
19	2.48	1.53	1.94
20	4.11	2.46	2.89
21	3.06	2.02	2.54
22	2.26	1.92	2.41
23	4.09	2.38	2.86

Figura 200. Gráfico de resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios individualmente en el Grupo Experimental



6. Estudio de correlaciones

En la figura 201 presentamos los datos estadísticos de todas las variables que hemos considerado para esta investigación con todos los alumnos.

Figura 201. Datos sobre las variables consideradas en el estudio

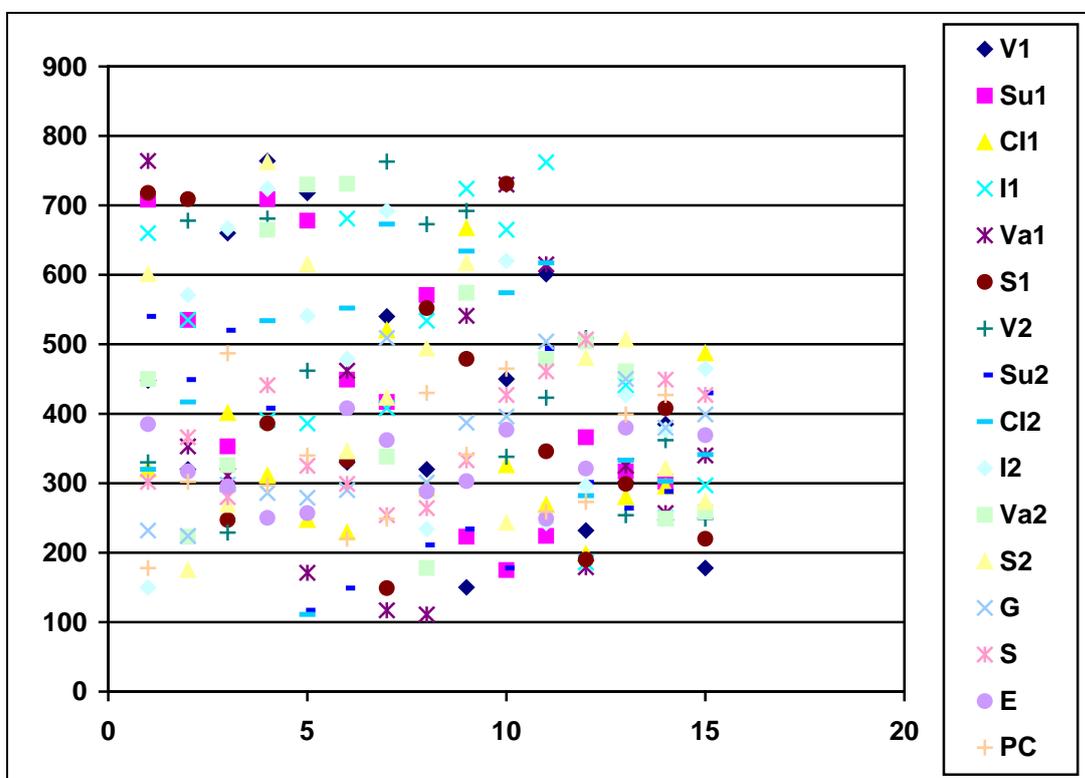
Variable	Media	Desviación típica	N
Grupo (G)	1.60	3.77	47
Sexo(S)	1.56	2.98	"
Edad(E)	2.02	4.69	"
Promedio Cuest.(PC)	1.97	4.09	"
Vocabulario/pre- (V1)	1.53	3.35	"
Vocabulario/pos- (V2)	1.88	4.29	"
Subrayado/pre- (Su1)	0.81	1.69	"
Subrayado/pos- (Su2)	0.93	1.91	"
Comprensión literal/pre- (CI1)	2.91	6.35	"
Comprensión literal/pos- (CI2)	3.27	6.98	"
Inferencias/pre- (I1)	1.08	2.26	"
Inferencias/pos- (I2)	1.33	2.83	"
Valoración/pre- (Va1)	0.98	2.13	"
Valoración/pos- (Va2)	1.08	2.44	"
Síntesis/pre- (S1)	0.82	1.72	"
Síntesis/pos- (S2)	0.90	1.90	"

Por su parte, la matriz de correlaciones de todas las variables del estudio se recogen a continuación.

Figura 202. Matriz de correlaciones de las variables consideradas en el estudio

	V1	Su1	CI1	I1	Va1	S1	V2	Su2	CI2	I2	Va2	S2	G	S	E	PC
V1	.448	.320	.660	.764	.718	.330	.540	.320	.150	.450	.601	.232	.302	.385	.178	
Su1	.448	.708	.535	.353	.709	.678	.449	.417	.571	.223	.175	.224	.366	.317	.302	
CI1	.320	.708	.401	.311	.247	.229	.520	.292	.667	.326	.269	.198	.280	.295	.487	
I1	.660	.535	.401	.391	.386	.681	.408	.534	.724	.665	.762	.186	.441	.250	.297	
Va1	.764	.353	.311	.391	.171	.462	.117	.111	.541	.730	.615	.179	.325	.257	.340	
S1	.718	.709	.247	.386	.171	.333	.149	.552	.479	.731	.346	.190	.299	.408	.220	
V2	.330	.678	.229	.681	.462	.333	.763	.673	.692	.338	.423	.509	.254	.362	.249	
Su2	.540	.449	.520	.408	.117	.149	.763	.211	.234	.178	.494	.301	.264	.288	.430	
CI2	.320	.417	.292	.534	.111	.552	.673	.211	.634	.574	.617	.282	.333	.303	.341	
I2	.150	.571	.667	.724	.541	.479	.692	.234	.634	.620	.243	.296	.427	.377	.465	
Va2	.450	.223	.326	.665	.730	.731	.338	.178	.574	.620	.479	.504	.461	.249	.259	
S2	.601	.175	.269	.762	.615	.346	.423	.494	.617	.243	.479	.480	.507	.321	.273	
G	.232	.224	.298	.286	.279	.290	.509	.301	.387	.396	.504	.480	.450	.380	.399	
S	.302	.366	.280	.441	.325	.299	.254	.264	.333	.427	.461	.507	.450	.449	.427	
E	.385	.317	.295	.250	.257	.408	.362	.288	.303	.377	.249	.321	.380	.449	.369	
PC	.178	.302	.487	.297	.340	.220	.249	.430	.341	.465	.259	.273	.399	.427	.369	

Figura 203. Gráfico de la matriz de correlaciones de las variables consideradas en el Estudio



De la matriz de correlaciones que aparece en las figuras 202 y 203, formada por 12 variables, se destacan a continuación solo aquellas que por ser $> 0,250$ se presentan como correlaciones significativas.

Todas las variables de la investigación (variables dependientes e intervinientes) correlacionan positivamente y la mayoría de forma estadísticamente significativa y con altos índices entre sí:

- La variable *Vocabulario* en el *pre-test* (V1) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Inferencias* en el *pos-test* (I2), *Grupo* (G) y *Promedio de Cuestionarios* (PC)
- La variable *Subrayado* en el *pre-test* (Su1) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Valoración* en el *pos-test* (Va2), *Síntesis* en el *pos-test* (S2) y *Grupo* (G).

- La variable *Comprensión literal* en el *pre-test* (C11) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con la variable *Vocabulario* en el *pos-test* (V2).
- La variable *Inferencias* en el *pre-test* (I1) correlaciona de forma significativa con todas las variables.
- La variable *Valoración* en el *pre-test* (Va1) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Síntesis* en el *pre-test* (S1), con la variable *Subrayado* en el *pos-test* (Su2) y con la variable *Comprensión literal* en el *pos-test* (C12).
- La variable *Síntesis* en el *pre-test* (S1) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Valoración* en el *pre-test* (Va1), *Subrayado* en el *pos-test* (Su2) *Comprensión literal* en el *pre-test* (C11) y con el *Promedio de cuestionarios* (PC).
- La variable *Vocabulario* en el *pos-test* (V2) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Comprensión literal* en el *pre-test* (C11) y con el *Promedio de cuestionarios* (PC).
- La variable *Subrayado* en el *pos-test* (Su2) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Valoración* en el *pre-test* (Va1) y *pos-test* (Va2), también con la variables *Síntesis* en el *pre-test* (S1).
- La variable *Comprensión literal* en el *pos-test* (C12) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con la variable *Subrayado* en el *pos-test* (Su2) y con la variable *Valoración* en el *pre-test* (Va1).
- La variable *Inferencias* en el *pos-test* (I2) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con la variable *Vocabulario* en el *pre-test* (V1), con la variable *Subrayado* en el *pos-test* (Su2) y con la variable *Síntesis* en el *pos-test* (S2).
- La variable *Valoración* en el *pos-test* (Va2) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con la variable *Subrayado* en el *pre-test* (Su1) y con la variable *Inferencias* en el *pos-test* (I2).
- La variable *Grupo* (G) correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Vocabulario* en el *pre-test* (V1), *Subrayado* en el *pre-test* (Su2), *Comprensión literal* en el *pre-test* (C11), *Inferencias* en el *pre-test* (I1), *Valoración* en el *pre-test* (Va1) y *Síntesis* en el *pre-test* (S1).

- La variable *Edad (E)* correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con la variable *Valoración* en el pos-test (Va2).

La variable *Promedio de cuestionarios (PC)* correlaciona de forma significativa con todas las variables excepto con las variables *Vocabulario* en el pre-test (V1), *Vocabulario* en el pos-test (V2) y *Síntesis* en el pre-test (S1).

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES PRINCIPALES SOBRE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

1. Introducción

Como ya vimos, el aprender a leer supone poner en práctica una habilidad específica que es básica para la población escolar. La razón es natural ya que la mayor parte del saber se transmite de forma escrita. Así, el sujeto que no lee bien no tendrá un buen acceso a ningún documento escrito y, por ello, le será difícil adquirir saberes. El alumno que no posee niveles adecuados de comprensión lectora comenzará una trayectoria predecible de fracaso, como tantas investigaciones realizadas durante las últimas décadas han venido demostrando (Snow, Burns y Griffin, 1998; Torgesen, 1998; Whitehurst y Lonigan, 2001; etc.).

Esta tesis surge ante esta inquietud, producida por las consecuencias de una baja destreza lectora en el alumnado, las cuales son de larga repercusión y trascienden al sujeto pues no solo impiden su éxito escolar, sino que favorecen el abandono del estudio, condicionan la calidad de su empleo en su vida futura y aminoran la adquisición de información y la participación en la vida social; por

todo ello son de vital importancia la lectura y su enseñanza-aprendizaje en la etapa escolar como se concluye en la primera parte de la tesis.

Igualmente hay una tendencia cada vez mayor a recuperar la figura central del profesor con base en la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la altura personal, pedagógica y científica del profesorado y de que los docentes sigan formándose como académicos (Esteve; 2002). Esta situación de enseñanza refuerza la idea, muy extendida, de que para enseñar una disciplina no basta con dominarla, la tarea de enseñar no se reduce a la transmisión de conocimientos. La lectura no es precisamente una cuestión en la que la formación del profesorado de Secundaria se haya distinguido, por lo general el docente basa su tarea en leer y hacer leer, pero no suele saber frecuentemente cómo se enseña esta habilidad y, por lo tanto, como puede contribuir a su mejora en el alumnado. El profesorado de Secundaria, más que una enseñanza de la lectura, lo que hace es sobre todo una enseñanza con la lectura (Calvillo; 2001), el objetivo suele ser normalmente la búsqueda del sentido, pero no cómo se localiza ese sentido.

Por ello es importante, como ha puesto de manifiesto la bibliografía revisada para este trabajo, que el "principio de practicidad" es fundamental para cualquier investigación. Si el profesorado encuentra que la acción es útil para el alumnado y para él mismo, por lo general, logrará interesar y motivar para desarrollar la competencia lectora. Aunque la mejora de la lectura y su comprensión quedan recogidas en el marco legal de nuestro sistema educativo, debe enfocarse de una manera creativa sistemática y menos rígida por parte del profesor, como se ha buscado en este estudio.

Teniendo en cuenta lo dicho, conviene recordar que las investigaciones sobre la lectura y su comprensión han sido relativamente recientes en España, si las comparamos sobre todo con los países anglosajones. En los años setenta se inician algunas investigaciones sobre metodologías de enseñanza de la lectura, pero la falta tradición en este campo explica la débil calidad y trascendencia posterior, también, quizás, debido al alejamiento de estos trabajos de las demandas reales. Es ya desde los años ochenta y noventa del siglo XX, y más en el presente siglo, cuando el interés se ha estado centrando principalmente en las metodologías y medios de enseñanza, en cómo pueden ser llevados a la práctica en clase, como es nuestro caso. Pues en torno a la comprensión lectora se han ido estructurando en los últimos treinta años dos modelos de estrategias a la hora de llevar a la práctica su instrucción. Ambos son deudores de la tradición cognitiva que acentuó la consideración de los componentes clave del proceso instruc-

cional: el profesor y lo que este debe hacer (Smith-Burke y Ringler; 1986). A esa orientación se han añadido con el paso del tiempo aspectos sobre procesos de orden metacognitivo del aprendiz, acentuando la atención sobre estrategias de autocontrol, la evaluación de habilidades puestas en juego en relación con la lectura, y la valoración de la propia comprensión.

Tales ideas han dado lugar a dos modelos globales de instrucción que confieren un papel protagonista al instructor. Uno de ellos es el denominado "de explicación directa" (Baumann, 1985; Vidal-Abarca, 1989, 2000; etc.). Algunos ejemplos desarrollados bajo esta metodología pueden observarse en varias de las investigaciones expuestas en este trabajo. En estos es común observar una primera fase, que se correspondería con la enseñanza del conocimiento, en la que se determina lo que debe ser aprendido, se detallan las estrategias implicadas y se especifican las reglas implicadas en la resolución de la habilidad que se ha de entrenar, incidiendo también sobre la utilidad de su aprendizaje. En una segunda etapa, se enseña a los lectores ante un texto específico cómo poner en juego tales reglas para resolver un problema de comprensión.

Por otro lado, al mismo tiempo, tomando como base esos planteamientos y además añadiendo las concepciones sobre el aprendizaje de Vygotsky, que prima las situaciones de cooperación social como origen de las destrezas que *a posteriori* las personas desarrollan, surgió el otro modelo, conocido como "de enseñanza recíproca" (Palincsar y Brown; 1984). Este modelo se basa en cuatro actividades básicas de carácter cognitivo, relacionadas con la comprensión, que se desarrollan en colaboración, con la participación de instructor y los aprendices: el resumen o auto-revisión, el cuestionamiento, la clarificación y la predicción. Estas actividades se desarrollan en el transcurso de diálogos entre el profesor y los aprendices. Para ello, el profesor proporciona un modelo de comportamiento, modela las estrategias desarrolladas para la comprensión sobre el primer/os párrafos, para pasar a que los aprendices por turnos adopten el papel de profesor, siempre de forma supervisada. Con este modelo se han desarrollado metodologías sobre la base de textos tanto narrativos como expositivos (Sánchez Miguel, 1998).

En cualquier caso, se trata de metodologías que muestran una gran flexibilidad, motivo por el que esta tesis se proponía también arrojar luz sobre esta dualidad de modelos. Para ellos nuestros objetivos de investigación fueron, por un lado, crear un programa de intervención destinado a enseñar al alumnado del primer curso de Secundaria en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

las estrategias y conocimientos necesarios para comprender textos expositivos escritos propios de la asignatura y comprobar experimentalmente su eficacia; por otro, mejorar la comprensión lectora de este alumnado mediante la intervención sobre seis variables que han mostrado en otras investigaciones su influencia en la comprensión lectora.

Se diseñó así un programa de intervención centrado en actividades tanto orales como escritas y donde, para que la enseñanza de la comprensión lectora fuera efectiva, fue necesario dotarlo de adaptabilidad a las verdaderas necesidades que tenía el alumnado en las situaciones naturales de lectura. Partiendo de estos criterios como referentes fundamentales, el programa de intervención pretendió la enseñanza de estrategias múltiples, pues la actuación va dirigida a un grupo de alumnos y no a un individuo solamente, con ello se aseguró que los distintos problemas que pudieran presentar cada alumno fueran atendidos. Se utilizó un método basado en los postulados de Vygotsky sobre el desarrollo y el aprendizaje, y en las técnicas propias tanto de la enseñanza directa como de la recíproca. Se articuló y se secuenciaron los componentes y las fases metodológicas de modo que cada uno de ellos se enseñara en el momento más adecuado y mediante el método más conveniente. Al mismo tiempo, como respetamos el proceso natural de la lectura, que consideramos interactivo, la comprensión de los textos exigió el uso simultáneo de varias estrategias, apareciendo así la necesidad del aprendizaje de varias de ellas al mismo tiempo.

Con este estudio quisimos aportar nuevos datos que modestamente contribuyeran a determinar las posibilidades de la instrucción en estrategias para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora. También nos motivó a la vez la necesidad de investigar si la práctica sistemática de ciertas estrategias debe considerarse como parte integrante de la instrucción formal en la enseñanza de la lectura.¹

¹ Con relación a este aspecto, en la fundamentación teórica se ha aportado numerosos datos que ponen de manifiesto las posibilidades de la instrucción en estrategias múltiples para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora (Hansen y Pearson, 1983; Palincsar y Brown, 1984, 1987; Yuill y Oakhill, 1988, 1991; Vidal-Abarca, 1990; Mateos, 1991; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Gómez-Villalba, 1995; Gilabert, 1995; Collado y García Madruga, 1997; Orrantía y otros, 1998; Díaz y De Vega, 2003; Johnston y otros, 2008; etc.).

2. Conclusiones sobre las hipótesis

La exposición de las principales conclusiones de este estudio se llevará a cabo partiendo de la organización que se hizo de las hipótesis en tres grupos: primero las hipótesis referidas al estudio intergrupos, es decir, aquellas que parten de la comparación de los grupos experimental y control en relación con las variables dependientes establecidas; segundo, las hipótesis referidas al estudio intragrupos, es decir, aquellas que surgen en relación con la evolución interna de ambos grupos y tercero, las hipótesis referidas a la influencia de las variables intervinientes en los resultados de las variables dependientes.

Debido a que nuestra investigación se encuadra dentro de la perspectiva de la investigación-acción, los resultados obtenidos –y, por lo tanto, la confirmación o no de las hipótesis– solo se refieren a los sujetos seleccionados y al programa aplicado para el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual descarta cualquier pretensión generalizadora para el total de la población y de otros programas similares.

2.1. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intergrupos

Por lo que se refiere al estudio intergrupos, se ha iniciado midiendo el nivel inicial de comprensión lectora de los dos grupos, experimental y control en el pre-test para descartar que existieran diferencias en el nivel del desempeño lector entre los sujetos de ambos grupos que pudieran afectar, por un lado, el progreso de los mismos durante el programa de intervención y, por otro, los resultados en las pruebas de pos-test.

Como ponen de manifiesto los análisis realizados², de acuerdo con los datos estadísticos obtenidos en la comparación de medias, la *t* de student para muestras independientes, aunque sí hay diferencias en el desempeño entre el grupo control y el grupo experimental esa diferencia tanto del total de las medias como de las puntuaciones medias para cada una de las variables, no es significativa en ninguno para ninguna variable, por lo que se dan las condiciones necesarias para que se considere procedente la participación de los dos grupos en la investigación.

² Véase para más detalle los capítulos 7 y 9.

Teniendo en cuenta los resultados logrados en el estudio intergrupos, en el que se comparan el nivel de competencia inicial de los sujetos del grupo experimental y del grupo control, se puede afirmar que al iniciar el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora los sujetos de ambos tenían una competencia inicial similar de comprensión lectora, es decir, existe homogeneidad en el total de la muestra al inicio de nuestro programa. Así nuestra hipótesis general, que se formuló de la siguiente forma:

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Lectora Global (entendida como capacidad para comprender la información de un texto globalmente y en sus detalles) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

Se ve confirmada con el consiguiente rechazo de la hipótesis nula.

Por lo que respecta a las hipótesis formuladas para cada una de las variables dependientes, quedaron expuestas en los siguientes términos:

a) Hipótesis referida al Vocabulario.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Vocabulario (entendido como su uso y el conocimiento para localizar y obtener información que permita comprender el contenido esencial de un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

b) Hipótesis referida al Subrayado.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Subrayado (entendido como técnica para localizar y obtener información relevante para la comprensión de un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

c) Hipótesis referida a la Comprensión Literal.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Literal (entendida como su conocimiento y uso para localizar y atribuir sentido a

datos e informaciones explícitas en un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

d) Hipótesis referida a las Inferencias.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran las Inferencias (entendidas como capacidad para hacer deducciones e inducciones lógicas sobre aspectos implícitos en un texto) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

e) Hipótesis referida a la Valoración.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Valoración (entendida como capacidad para evaluar un texto y reflexionar sobre él) en mayor proporción que aquellos alumnos que no lo siguen.

f) Hipótesis referida a la Síntesis.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Síntesis (entendida como capacidad para resumir un texto reflejando lo esencial de su contenido y desechando los aspectos secundarios) en mayor proporción que aquellos alumnos que no la reciben.

Como muestran los resultados y el análisis realizado en el capítulo 9, se encontraron diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por los grupo experimental y grupo control en cada una de las variables dependientes, todas a favor del grupo experimental, y todas ellas con significancia estadística, por lo que se vienen a confirmar la totalidad de las hipótesis de los investigadores y se ven rechazadas las correspondientes hipótesis nulas.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio estadístico intergrupos, en el que se comparan los rendimientos de los sujetos en los diversos aspectos de la comprensión lectora en el pre-test y el pos-test del grupo experimental y el grupo control, se puede afirmar que:

Los alumnos de primer curso de educación secundaria y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención

didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran su vocabulario, subrayado, comprensión literal, inferencias, valoración y síntesis con diferencias estadísticamente significativas respecto de aquellos alumnos que no siguen este programa.

Dado la situación actual de la comprensión lectora en el ámbito educativo nacional, resaltada en diversos estudios tanto internacionales como nacionales, ya citados en este trabajo (PISA, PIRLS, etc.), los resultados obtenidos en esta investigación nos resultan particularmente significativos tanto para la validación de iniciativas particulares como para el desarrollo de programas de comprensión lectora sustentados en otras áreas del currículo diferentes a la de lengua.

2. 2. Conclusiones sobre las hipótesis referidas al estudio intragrupo

La hipótesis general para la comprensión lectora para el estudio intragrupo del grupo experimental de esta investigación quedó formulada de la siguiente manera:

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran en la Comprensión Lectora Global (entendida como capacidad para comprender la información de un texto globalmente y en sus detalles) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

Al formular esta hipótesis se pretendía comprobar que con la aplicación del programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran en la Comprensión Lectora Global (entendida como capacidad para comprender la información de un texto globalmente y en sus detalles) a un grupo de sujetos, estos mejorarían de manera significativa su comprensión lectora después de haber participado en el desarrollo del mismo.

Los datos estadísticos obtenidos y analizados en el capítulo 9 confirman esta hipótesis porque, como se evidencia en las figuras 157, 158 y 158, las puntuaciones medias finales obtenidas por el grupo experimental en el pre-test (5.07) y el pos-test (6.98) presentan una diferencia = 1.91 a favor del pos-test. Pero además, como permite apreciar la figura 158, esta diferencia (.012 - 009) = .003 es estadísticamente significativa, por lo que se confirma nuestra hipótesis y se rechaza la hipótesis nula.

De manera general se puede afirmar que la mejora del grupo experimental en la comprensión lectora es significativa estadísticamente, es decir, que el programa de intervención tuvo un impacto relevante en el desempeño lector de los alumnos.

A la luz de los datos, las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo experimental en el pre-test y el pos-test son todas significativas estadísticamente, por ello, se apunta a la confirmación de todas las hipótesis para cada una de las categorías de la comprensión lectora que quedaron formuladas del siguiente modo:

a) Referida al Vocabulario.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Vocabulario (entendido como su uso y el conocimiento para localizar y obtener información que permita comprender el contenido esencial de un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

b) Referida al Subrayado.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran el Subrayado (entendido como técnica para localizar y obtener información relevante para la comprensión de un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

c) Referida a la Comprensión Literal.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Comprensión Literal (entendida como su conocimiento y uso para localizar y atribuir sentido a datos e informaciones explícitas en un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

d) Referida a las Inferencias.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran las Inferencias

(entendidas como capacidad para hacer deducciones e inducciones lógicas sobre aspectos implícitos en un texto) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

e) Referida a la Valoración.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Valoración (entendida como capacidad para evaluar un texto y reflexionar sobre él) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

f) Referidas a la Síntesis.

Los alumnos de educación secundaria en el primer curso y en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora mejoran la Síntesis (entendida como capacidad para resumir un texto reflejando lo esencial de su contenido y desechando los aspectos secundarios) con respecto a su nivel de partida y con respecto a aquellos alumnos que no lo siguen.

Y de acuerdo con las comparaciones de las puntuaciones medias obtenidas por cada uno de los sujetos del grupo experimental en el pre-test y el pos-test, se concluye lo siguiente:

a) Todos los sujetos presentan una mejora en su desempeño general en el pos-test con respecto al pre-test.

b) El sujeto número 10 es el que muestra una mejora mayor, mientras el sujeto 13 es el que muestra una mejora menor con respecto al total de la muestra.

c) Todos los sujetos mejoran su desempeño en todas las categorías de la comprensión lectora, aunque en las categorías de Subrayado, Valoración y Síntesis es menor dentro de la significación.

2. 3. Conclusiones sobre las hipótesis referidas a la influencia de las variables intervinientes

Existen diferencias en el desempeño en las pruebas a favor de los no repetidores y de las alumnas de educación secundaria en el primer curso y en la asig-

natura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora.

Al enunciar esta hipótesis se quería comprobar que existían diferencias en el desempeño en las pruebas a favor de los no repetidores y de las alumnas de educación secundaria en el primer curso y en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que siguen el programa de intervención didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, pues otras investigaciones han mostrado estas diferencias. De acuerdo con el análisis hecho en los capítulos 8 y 9 los datos estadísticos obtenidos confirman esta hipótesis y cabe resaltar que esas diferencias en el desempeño entre los grupos niñas y niños y no repetidores y repetidores es a favor de los primeros respectivamente. En este caso quedan algunas opciones por explorar que nos acerquen a una explicación estadísticamente válida de esa diferencia en el desempeño de ambos.

3. Aportaciones de este estudio y discusión de resultados

3.1. Creación de un programa de intervención y comprobación de su eficacia

Como ya dijimos, existen pocos programas que cumplan con todas estas características para el desarrollo de la comprensión lectora. Por ello uno de nuestros fines ha sido el de crear un programa que intente cumplir con ese objetivo, y el de comprobar su eficacia. Pero, para poder conseguir conclusiones óptimas de este o de cualquier otro estudio, es necesario evaluar adecuadamente las distintas variables que él engloba. Así, nuestro programa se enmarca, del mismo modo que la mayoría de los modelos principales relacionados con los procesos de lectura y de comprensión lectora y también sobre el desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco teórico general que proporciona la psicología cognitiva

La motivación fue un aspecto muy importante en nuestra intervención. Por ello, en cada sesión, la motivación se mantuvo potenciando a los alumnos en general, y especialmente a los que más destacaron, para desarrollar los buenos efectos de unos sobre otros, poniéndose de relieve el esfuerzo y la cultura del trabajo en esas sesiones.

El grupo experimental recibió un programa de entrenamiento conjunto en estrategias y conocimientos necesarios para desarrollar la comprensión lectora confeccionado a partir de los postulados que se derivan de una concepción cognitivo-constructivista de los procesos de comprensión lectora y aprendizaje. Con base en esto, y en los estudios sobre las características y enseñanza de alumnos con déficits y/o baja capacidad lectora, organizamos los elementos que intervinieron en nuestro programa de enseñanza de la comprensión lectora en tomo a las variables ya mencionadas.

Se entrenó aquello que, según la investigación y los hechos, es básico para lograr el objetivo fundamental, el que el alumno se convirtiera en un lector competente. Es decir, los conocimientos y estrategias que le capacitan para: El uso del vocabulario y del subrayado (el significado de palabras, los sinónimos, los antónimos, el subrayado particular y el subrayado contextual). El uso de la comprensión literal (las paráfrasis, las preguntas específicas, las relaciones causales, las anáforas, la puntuación, las Ideas principales, los detalles, la comparación y el contraste y el seguimiento de instrucciones). Y el uso de las inferencias, valoraciones y síntesis (la predicción de resultados, el hecho, las conclusiones, la opinión, el propósito del autor, el resumen parcial y el resumen global). Los contenidos se trabajaron mediante actividades progresivamente y según cada texto del entrenamiento.

Como ya vimos, diversos estudios centrados en las perspectivas mencionadas (Brown y Palincsar, 1982; Palincsar y Brown, 1984; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991; Gómez-Villalba, 1995; Collado y García Madruga, 1997; Orrantia y otros, 1998; Díaz y De Vega, 2003; Johnston y otros, 2008; etc.), u otros (NRP, PISA, PIRLS, etc.) suelen señalar la necesidad de una serie de etapas para conseguir que los alumnos aprendan las estrategias que les ayuden a comprender cualquier texto (explicación de las estrategias, modelado, participación guiada del alumno y práctica individual), cuestión que nosotros incorporamos a nuestro programa.

La explicación de los resultados que se obtuvieron con respecto a las estrategias y conocimientos entrenados y representados por las variables muestra diferencias positivas en todo ellas a favor del grupo experimental, también, por lo general a diferencia de nuestro estudio, otros se basan en supuestos teóricos no adecuados como los mantenidos por el *conductismo*³ o los modelos denomina-

³ El *conductismo* considera al lector como un agente pasivo que registra los estímulos que se le presentan, pues asume que la comprensión es el resultado directo de la descodificación.

dos del *dominio de destrezas*⁴, que han provocado que la perspectiva educativa se centre primordialmente en la enseñanza de la descodificación o en la de destrezas dirigidas al producto de la lectura, no teniendo en cuenta los descubrimientos que las ciencias cognitivas han realizado en relación con la comprensión lectora (Oakhill y Garnham, 1988; Mateos, 1989; etc.).

Según esta perspectiva, el hacer que los alumnos practiquen las destrezas sin llegar a comprenderlas y sin un control sobre su uso lleva a una adquisición limitada de las mismas (las estrategias no se aprenden, se adquieren defectuosamente y/o, además, se inhibe la utilización de otras cuya aparición puede ser espontánea). Por ello, la instrucción en estrategias de comprensión lectora incluyendo componentes metacognitivos (conocimientos) es un intento más eficaz de resolver los problemas de comprensión lectora (son numerosos los autores (como Duffy y Roehler, 1989; Baumann, 1990; García Madruga y otros; 1995; etc.) que han indicado cómo para lograr una actuación autónoma y óptima por parte de los lectores, especialmente de aquellos que encuentran dificultades o déficits, es necesaria una enseñanza explícita y sistemática de las estrategias y conocimientos necesarios para la comprensión lectora, pues estos no suelen adquirirse espontáneamente.

Igualmente, para que se dé el aprendizaje significativo de todos estos conocimientos y estrategias, y su interiorización, es necesario que las situaciones de aprendizaje sean similares a las que el alumnado ya conoce y que estas, a su vez, sean lo más parecidas posible a las situaciones naturales de lectura. Por ello, se planificaron las sesiones de forma que permitieran la enseñanza en una situación relativamente flexible y se adaptó la dinámica a las necesidades reales del alumno, y no al revés. Es decir, teniendo en cuenta que existen situaciones en las que el alumnado es más receptivo a la enseñanza de determinado conocimiento y/o estrategia (así se realizó todo el programa de intervención con textos sacados de los temas que en esa época del curso trabajaba el alumno en su libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1.º de ESO), el programa, por tanto, intentó amoldarse a esos momentos.

Por último, en cuanto a la articulación temporal de los distintos aspectos de nuestro programa de intervención, se establecieron una serie de etapas o fa-

⁴ Los modelos del *dominio de destrezas* parten de dos supuestos, uno que el proceso lector está compuesto por un conjunto de destrezas organizadas jerárquicamente de manera que la suma de sus partes equivale al todo y dos que la causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura está en que la enseñanza suele ser inadecuada porque no se adapta al ritmo del niño.

ses, ya citadas, en función de cuándo cada uno de dichos aspectos cobraba mayor protagonismo. Teniendo en cuenta todo lo dicho, así se realizó la intervención de este programa, y a la luz de los resultados obtenidos, podemos considerar que cumplió con los objetivos previos de nuestra investigación, quedando comprobada experimentalmente como muestran los resultados obtenidos su eficacia.

3.2. Mejora de la comprensión lectora mediante la intervención sobre variables

Uno de los objetivos de esta tesis doctoral es contribuir a un mejor uso y conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante el uso de estrategias relacionadas con el vocabulario y el subrayado. En lo que a este objetivo de investigación se refiere, en concreto, la práctica estrategias para aclarar las dudas de vocabulario y, en menor medida, el subrayado, ha sido trabajada desde el punto de vista de la comprensión lectora (Van Dijk y Kintsch 1983; Sánchez Miguel, 1989; Carriedo y Alonso, 1991; Alonso Tapia, 1995; Collado y García Madruga, 1997; McNamara 2004; etc.) y ha quedado demostrado que la instrucción formal y la producción pueden tener un impacto positivo, y que la práctica sistemática es beneficiosa. Por lo tanto, considerando esto, y a la luz de los resultados obtenidos en nuestro trabajo, se concluye lo siguiente con respecto a nuestro objetivo de investigación.

Por una parte, se puede afirmar que las actividades de práctica sistemática son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora. La evidencia que apoya esta conclusión es la comparación de las evoluciones que realizan el grupo experimental frente al grupo control en su aprendizaje. Como se recordará, el grupo experimental mejora significativamente del pre-test al post-test tanto en Vocabulario como en Subrayado, mientras grupo experimental no logra dicha mejoría. Si bien la mejoría del Vocabulario es significativamente mayor que la del Subrayado, pero en ambas variables las puntuaciones que obtiene el grupo experimental en el pos-test son superiores a las obtenidas por el grupo control. Es decir se logra una mejora de la variable entrenada frente a la ausencia de entrenamiento del grupo control.

Al mismo tiempo, por otro lado, se puede afirmar que las actividades de entrenamiento facilitan la mejora de la comprensión lectora. La prueba que respalda esta conclusión es la comparación de los recorridos que realizan el grupo

experimental y el control. Como quedó patente, mientras que el primero experimentó una mejoría significativa del pre-test al pos-test en las pruebas, en el grupo control no fue significativa esta mejoría o incluso experimentó un ligero retroceso (Subrayado). Más aún, las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el post-test son siempre superiores a las obtenidas por el grupo control, a pesar de que en el pre-test el grupo control partía de mejores puntuaciones tanto en Vocabulario como en Subrayado, pese a no ser significativas. Por tanto, los alumnos del grupo experimental tuvieron una actuación en comprensión lectora superior a las de sus homólogos en el grupo control.

Sintetizando, se concluye entonces que las actividades de práctica sistemática en el uso y el conocimiento para localizar y obtener información de un texto mediante el vocabulario y el subrayado que involucran al alumno, sí se pueden catalogar como facilitadoras de la mejora de la comprensión lectora.

En lo que respecta a la contribución a un mejor uso y conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante la comprensión literal, que era otro de nuestros objetivos de investigación, la práctica de la comprensión literal ha sido trabajada dentro de la comprensión lectora (Hansen y Pearson, 1983; Brown y Palincsar, 1984,1987; Yuill y Oakhill, 1988; Gutiérrez-Calvo, 1999; Díaz y De Vega, 2003; Escudero, 2004; etc.) y ha quedado demostrado también que tanto la instrucción como la producción tienen un impacto positivo, y que la práctica sistemática es beneficiosa para el aprendiz. Por lo tanto, considerando esto, y a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio, se puede afirmar que las actividades de práctica sistemática son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

La evidencia que apoya esta conclusión es la comparación de las evoluciones que realizan el grupo experimental frente al grupo control. Cabe recordar que el grupo experimental mejora significativamente del pre-test al pos-test en Comprensión literal, mientras que en el grupo control la mejoría es inapreciable y no significativa. Es de destacar que la mejoría en Comprensión literal es, junto con la de Vocabulario (ya comentada), la más significativa, siendo en esta variable igualmente las puntuaciones que obtiene el grupo experimental en el post-test superiores a las obtenidas por el grupo control. Es decir, se logra también una mejora de la variable entrenada frente a la ausencia de entrenamiento en el grupo control.

De igual manera, se puede volver a afirmar que las actividades de entrenamiento facilitan la mejora de la comprensión lectora. La prueba que confirma

esta conclusión es la comparación de los recorridos que realizan el grupo experimental y el control. Como quedó demostrado, mientras que el primer experimentó una mejoría significativa del pre-test al post-test en el proceso, en el grupo control no es significativa esta mejoría, incluso experimenta lo que podríamos definir como estancamiento. Las puntuaciones obtenidas en esta variable por el grupo experimental en el post-test fueron siempre superiores a las obtenidas por el grupo control, por tanto, los alumnos del grupo experimental tuvieron una actuación en comprensión lectora superior a las de sus homólogos en el grupo control.

En resumen, las actividades de práctica sistemática en el uso y el conocimiento para integrar e interpretar información de un texto mediante la comprensión literal que involucran al alumno, se pueden catalogar como facilitadoras de la mejora de la comprensión lectora.

Otro de los objetivos de esta tesis doctoral es contribuir a un mejor uso y conocimiento para reflexionar y evaluar mediante las inferencias, la valoración y la síntesis. En lo que a este objetivo de investigación se refiere, en concreto la práctica de las inferencias, la valoración y la síntesis han sido trabajadas desde el punto de vista de la comprensión lectora (Stenberg y otros, 1983; Brown y otros, 1984; Palincsar y Brown, 1984; Vidal y Gilabert, 1990 1991; Mateos, 1991; León, 1992; Gilabert, 1995; Alfassi; 1998; Orrantia y otros, 1998; Stone y otros; 2008; etc.) y del mismo modo ha quedado demostrado que la instrucción y la producción tienen un impacto muy beneficioso, al igual que su práctica sistemática. Por lo tanto, considerando esto y a la luz de los nuestros resultados obtenidos, se concluye, por un lado, la confirmación de que las actividades de práctica sistemática son necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora. La evidencia que apoya esto es la comparación de las evoluciones que realizan el grupo experimental frente al grupo control en su aprendizaje. El grupo experimental mejora significativamente del pre-test al post-test tanto en Inferencias como en Valoración y Síntesis, mientras el grupo control no logra esa mejoría o ella no es significativa. Si bien la mejoría de las Inferencias es un poco mejor que la de Valoración y Síntesis, en todas las variables las puntuaciones que obtiene el grupo experimental en el post-test son superiores a las obtenidas por el grupo control. Es decir, se logra una mejora de las variables entrenadas frente a la ausencia de entrenamiento en el grupo control.

Las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el post-test son siempre superiores a las obtenidas por el grupo control, a pesar de que en el pre-test el grupo control partía de mejores puntuaciones en Síntesis, pese a no ser sig-

nificativas globalmente. Por tanto, se confirma que los alumnos del grupo experimental tuvieron una actuación en comprensión lectora superior a las de sus compañeros del grupo control.

En definitiva, se puede concluir afirmando que las actividades de práctica sistemática en el uso y el conocimiento para reflexionar y evaluar un texto mediante las inferencias, la valoración y la síntesis que involucran a los alumnos se pueden catalogar como facilitadoras de la mejora de la comprensión lectora.

4. Limitaciones de este estudio

Con respecto a las características métricas de las pruebas o tests de comprensión lectora estandarizados que utilizamos se puede decir que:

- a) Es una buena medida de capacidad general de comprensión lectora ya que requiere una rápida descodificación, un vocabulario amplio, una adecuada realización de inferencias, buena habilidad para sintetizar y otras diversas capacidades (hay que recordar que los textos poseen estructuras retóricas diversas y contenidos variados).
- b) Presenta correlaciones elevadas con las medidas, sin embargo:
 - 1) Es relativamente no-sensible a los cambios producidos por las intervenciones instruccionales concretas, ya que por sus propiedades métricas discrimina a los sujetos en mayor medida por sus habilidades generales que por sus conocimientos o estrategias específicas propias.
 - 2) Presenta el problema del tiempo limitado para su aplicación, no en general, pero si para ciertos alumnos, los cuales al utilizar diversos conocimientos, estrategias, etc. pueden llegar a ser incapaces de usar estas habilidades con tiempo limitado, pues tienden a consumir tiempo adicional.

Con todo esto, a pesar de lo que piensan algunos autores sobre que las pruebas estándar de comprensión lectora no son los instrumentos más adecuados para medir la intervención realizada, pues no es un criterio ni sensible ni necesario para valorar el efecto del entrenamiento, en nuestro caso, el efecto de los conocimientos y estrategias entrenadas sobre la comprensión lectora con alumnos de primero de Secundaria, obtuvo un buen resultado que probablemente

dependió de que los conocimientos y estrategias específicos fueron precisos para la comprensión de los textos expositivos que se utilizaron en la evaluación dentro de la asignatura de Ciencias Sociales. Es decir, probablemente los instrumentos fueron más sensibles al influjo de la manipulación experimental porque aquellos incluyeron actividades que requerían que los alumnos aplicaran los conocimientos y estrategias entrenadas u otras parecidas dentro de su contexto del aula y la asignatura y justo desarrollándolas en el periodo del curso en el que estaban trabajando esos aspectos curriculares, por ello las pruebas fueron capaces de apreciar los cambios en la comprensión de los textos expositivos propuestos y, por lo tanto, confirmar que el entrenamiento dio los frutos esperados.

Tampoco podemos olvidar las limitaciones derivadas del objeto mismo de la investigación, concretamente las limitaciones y los retos que impone el trabajo didáctico de la comprensión lectora, aún más cuando se intenta modificar esta competencia en un periodo relativamente pequeño de tiempo, como en este caso, diez semanas de clase con 2 horas por semana, lo cual implicó en consecuencia una cierta dificultad con la evaluación del progreso de los alumnos, por cuanto este se da en pequeñas proporciones, a veces casi imperceptibles y, por ello, difíciles de medir.

También, por último, hubo limitaciones con la metodología utilizada. Estas tienen que ver con el tipo de diseño cuasi-experimental utilizado para este estudio, el cual, si bien permite mejorar el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación del método científico aplicado con rigor, limita el resultado al contexto en el que se ha realizado el estudio evitando la generalización de los hallazgos logrados. Por otra parte, al respecto hay que mencionar la poca experiencia del investigador, experiencia esta que en gran medida, y tras la confección del trabajo de investigación para el DEA (Diploma de Estudios Avanzados), se fue construyendo a lo largo de la elaboración de este estudio.

5. Implicaciones didácticas de este estudio

Las características novedosas de nuestro programa de intervención posiblemente permitirán que pueda llegar a ser adaptado y adoptado con cierta facilidad al currículum oficial, tanto para impartirlo en el aula de una forma concreta como para integrarlo en otras áreas de contenidos, lo que probablemente

amente su validez ecológica y sus posibilidades de generalización, pues se debe recordar que los efectos de intervenciones puntuales tienden a ser efímeros.

En relación con lo dicho, somos conscientes de que nuestro estudio, a pesar de adaptarse a circunstancias particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora que denominaríamos naturales, no habrá podido tener en cuenta otras, como se señalaba antes, y esto posiblemente limite su valor ecológico. Pero, los buenos resultados obtenidos, así como otros hallazgos no cuantitativos (aceptación del programa por parte de los alumnos, su participación activa, el uso de los conocimientos y estrategias aprendidas para interpretar otros materiales, etc.), nos llevan a creer que lo enunciado en el párrafo anterior no será difícil de lograr.

Aunque la adaptación del presente programa de intervención al currículum exija un esfuerzo por parte del docente (ya que deberá conocerlo bien, analizar en profundidad los diferentes textos que va a utilizar, anticipar las necesidades y problemas que enfrentará el alumno, permanecer atento durante la aplicación para proporcionarles ayuda, etc.), seguramente el alumno se verá beneficiado por una enseñanza más adaptada a sus auténticas necesidades de aprendizaje y desarrollo en cada uno de los momentos, evitando incluso, de este modo, muchos de los problemas diarios en el aula, que suelen aparecer en los alumnos que se ven expuestos a situaciones de fracaso ya que no comprenden lo que leen.

También hemos podido confirmar que las pruebas creadas parecen ser muy útiles para discriminar entre el conocimiento que poseían y el uso que hacían de unas u otras estrategias de comprensión lectora los alumnos. Por las características métricas de estas pruebas, creemos que su cuidada elaboración (evalúan aquellos aspectos de conocimiento y del proceso que se consideran fundamentales para alcanzar una interpretación adecuada de los textos expositivos de contenido en Ciencias Sociales, adaptándose a las características del adolescente de 1.º de Secundaria), constituyen un aporte importante en el ámbito de la evaluación de las dificultades de comprensión lectora, pues hay que señalar que en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que nosotros sabemos, no existe una batería de evaluación parecida. Por supuesto, que serán necesarios nuevos análisis y desarrollos antes de que estas pruebas puedan llegar a ser utilizadas de forma general con fines diagnósticos y para programar una intervención, pero, por el momento, han demostrado ser útiles para nuestra investigación.

Además, nuestro programa fomenta tanto el adquirir los conocimientos como los procedimientos fundamentales para conseguir una adecuada comprensión de textos, al tiempo que una actitud activa y estratégica en su uso. En este sentido, el elegir de una perspectiva vygotskiana para planificar la intervención fue muy provechosa, al adaptarse esta a las características cognitivas y ambientales de nuestros sujetos, y a sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje.

Igualmente, pensamos que la articulación y temporalización de los diferentes elementos que constituyen el programa de intervención, de forma que la enseñanza respetó el proceso natural de lectura (siguiendo el temario natural de la asignatura) y se adaptándose a las auténticas necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos jugó un papel fundamental. Cabe señalar que este último aspecto de la intervención, junto con la utilización de los títulos de los textos como enlace con el aprendizaje de conocimientos y el uso de algunas estrategias, fue un aporte novedoso con relación a las características de otros programas que hasta ahora se han diseñado para mejorar la comprensión lectora en general.

Por último, consideramos que la principal implicación didáctica de este estudio es la necesidad de trabajar en todas las áreas y niveles, de forma explícita y sistemática las estrategias de comprensión lectora, ya que si se hace así tal y como se aprecia en esta humilde propuesta que este estudio, mejora notoriamente la competencia lectora del alumnado.

6. Prospectiva investigadora

En cuanto a la aportación de este trabajo en general, los buenos resultados obtenidos en este estudio permiten centrar nuestro interés en nuevas preguntas relativas a la enseñanza de la comprensión lectora en general, por ejemplo:

- ¿El programa que hemos diseñado influirá de la misma forma sobre todos los sujetos con déficits o dificultades o tendrá efectos diferentes en función de factores como el nivel inicial, el curso, etc.?
- ¿Son necesarios todos los elementos propuestos en nuestro programa de intervención para que los alumnos implementen los conocimientos y estrategias enseñadas?

- ¿Será de utilidad este programa de intervención para enseñar a comprender textos expositivos a alumnos en aulas de enlace y/o compensatoria?
- ¿Es posible mejorar nuestro programa de intervención incluyendo nueva metodología, contenidos, etc.?
- ¿Será posible crear programas de intervención para enseñar a los alumnos con dificultades no sólo a comprender textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales de 1.º de ESO, sino también textos narrativos o incluso en otras asignaturas?

Solo, sin duda, la realización de otras nuevas investigaciones dará respuesta a estas y otras preguntas similares. Ya que nuestros resultados muestran que la intervención realizada ha producido buenos efectos sobre los distintos tipos de conocimientos y estrategias entrenadas, de cara a futuras investigaciones experimentales, ya destinadas a corroborar los resultados que aquí mostramos o a adaptar el programa de intervención a otros diferentes contextos, será necesario ahondar en la realización de estudios no solo cuantitativos, sino también cualitativos, sobre la influencia que pueden tener nuestras intervenciones en las diferentes medidas, que deben representar el rendimiento y competencia en relación con los distintos conocimientos y procedimientos.

Además, parece obvio y necesario complementar la fase de entrenamiento con un mayor tiempo de aplicación y, según sea el nivel de comprensión lectora de los sujetos o el área en la que se intente aplicar el programa, aumentar la cantidad de conocimientos y estrategias. Igualmente parece necesario complementar la evaluación con medidas sobre otras tipologías textuales, y con datos provenientes del rendimiento de los alumnos en otras áreas escolares que requieren el uso de habilidades en la comprensión lectora. Similarmente, en aquellos casos en los que se incorporen al programa nuevos conocimientos y procedimientos, será necesario crear pruebas adecuadas capaces de discriminar en qué grado los poseen los distintos sujetos.

Dado que la lectura es transversal para los estudiantes de secundaria, el programa de intervención didáctica que se ha elaborado para esta investigación puede servir como modelo para la mejora de la comprensión lectora por una parte, o como un punto de partida para llevar a cabo programas similares que incorporen otras asignaturas del currículo, que hagan nuevas aportaciones tanto del trabajo sobre la comprensión lectora como de la metodología para su enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se podrían desarrollar estudios semejantes que incorporen otras estrategias de la competencia lectora, ya sean orales o escritas, las cuales se desarrollen, por ejemplo, en otros cursos, es decir, tengan como base otras edades. De igual manera, se podrían llevar a cabo investigaciones más largas en el tiempo para el aumento de la comprensión lectora. Cabría también la posibilidad de llevar a cabo estudios que validen la enseñanza de la comprensión lectora, y procesos pedagógicos exitosos, el alcance de estos programas, especialmente en momentos de crisis como el actual en los que la educación es uno de los sectores con más problemas.

En concreto, nuestra investigación puede ser ampliada y profundizada según las siguientes propuestas:

- Trabajos de investigación conducentes a probar la eficacia de un recurso para el desarrollo de habilidades y competencias específicas dentro de la lectura.
- Trabajos investigativos sobre la eficacia de la utilización de textos en la implementación de un enfoque o método particular para la enseñanza de la comprensión lectora o en el diseño de actividades que fomenten la lectura.
- Trabajos de investigación cuyo fin sea el desarrollo de modelos de intervención didáctica a partir del uso de la comprensión lectora.
- Trabajos de investigación de tipo comparativo en los que se analicen ambientes de aprendizaje mediados por la implementación de la lectura frente a ambientes de aprendizaje tradicionales, para aclarar sobre su impacto en los procesos de aprendizaje.
- Trabajos destinados a buscar las implicaciones didácticas que tienen las nuevas tecnologías, tales como las tecnologías móviles, los videojuegos, etc. en la comprensión lectora

El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en secundaria es un campo de investigación apenas desarrollado y que merece serlo a la luz de evidencias, particularmente en lo que respecta a su influencia en el desarrollo de la competencia lectura y en la mejora de los rendimientos escolares del alumnado. Solo la producción de estudios serios al respecto puede permitirnos acercarnos a la realidad de lo que realmente significa esto dentro de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Para finalizar, hay que recordar que el trabajo de construir, validar y mejorar los instrumentos adecuados para la enseñanza en secundaria no es tarea fácil, pues requiere de preparación, de un pensamiento flexible y creativo, de cierta capacidad personal de entrega y de resistencia a las frustraciones, entre otras cosas, pero sin lugar a dudas, el esfuerzo vale mucho la pena, y queremos por ello aprovechar para animar a todos aquellos docentes que lean este estudio a que ellos, de alguna manera, investiguen en sus aulas y centros buscando la mejora.

BIBLIOGRAFÍA

A

- Ackerman, J.M. (1990). "Reading, writing and knowing: the role of disciplinary knowledge in comprehension and composing". *Technical Report 40*. Carnegie Mellon University Berkeley: University of California.
- Adam, J. M. (1985). "Quels types de textes?" *Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- _____. (1987). "Types de séquences textuelles élémentaires". *Pratiques*, 56, 54-79.
- _____. (1989). "Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation". *Langue Française*, 81, 59-98.
- _____. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga.
- _____. (1992). *Les texts: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- _____. (1982). Models of reading. En J.F. Le-Ny y W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: North-Holland.
- Alegría, J. (1985). "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades". *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Alfassi, M. (1998). "Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes". *American Educational Research Journal*, 35, 2, 309-332.
- Alliende, F.; Condemarin, M. (1986): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Allington, R. (1983). "Fluency: The neglected reading goal". *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Alonso Tapia, J. y Mateos, M. (1985). "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Alonso Tapia, J., Carriado, N. y González, E. (1991). "Enseñanza de la Comprensión Lectora: Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante de lo que no lo es". *Boletín del ICE de la UAM*, 19, 7-45.
- Alonso Tapia, J. (1995). "La evaluación de la comprensión lectora". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 63-78.
- Alonso Tapia, J. y otros. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. CIDE. MEC: Madrid.
- Álvarez Angulo, T. (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Editorial Complutense, 8, 29-44.
- _____. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2009). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Anderson, R., y Pearson, P. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading research*, 255-291. New York: Longman.
- Anderson, R. C. y Pichert, J. W. (1978). "Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 17, 1-12.
- Antúnez y otros (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. (1987). "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?". *Reading Research Quarterly*, XXII, 331-346.
- Armento, B. J. (1996). "The professional development of social studies educators". En Slikula, J. et al. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 485-502
- Arribas, J. y Yagüe, G. (1994). *Comprender un texto 1 y 2*. Madrid: Instrumenta.
- Artola, T. (1983). *Análisis de los errores en la lectura oral*. Memoria de la licenciatura. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- _____. (1988). "El procedimiento cloze como medida de la comprensión lectora". *Revista Española de Pedagogía*, 180, 323-334.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE/Horsori.

B

Baker, L. (1984a). "Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard". *Journal of Experimental Child Psychology*. October, 38, 289-311.

_____. (1984b). "Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension". *Journal of Educational Psychology*. 76, 388-597.

_____. (1985a). "Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose". *Reading Research Quarterly* 20, 297-313.

_____. (1985b). "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension". En D.L. Forrest-Pressley, G.E. McKinnon y T.O. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (vol. 1). Nueva York: Academic Press.

Baker, L. (1994). "Fostering metacognitive development". En H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, 201 - 239. San Diego: Academic Press.

Baker, L. y Brown, A.L. (1984a). "Cognitive monitoring in reading". En I. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark, DE.: International Reading Association.

_____. (1984b). "Metacognitive skills of reading". En P.O. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. Nueva York: Longman.

Baker, L. y Anderson, R. I. (1982). "Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring". *Reading Research Quarterly* 17, 281-294.

Baker, L. y Brown, A.L. (1980). *Metacognitive skills and reading*. (Tech. rep. No. 188). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, November.

Baker, L. y Zimlin, L. (1989). "Instructional effects on children's use of two levels of standards for evaluating their comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 340-346.

Barrado, J. (2002): "La enseñanza de la geografía e historia en secundaria: reflexiones desde el frente". En Forcadell, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la geografía e historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia, Zaragoza. 655-666.

- Barrero González, N. y Reyes Rebollo, M. (2000): "Enfoque multimedia de los programas metacognitivos de lectura: tecnología educativa en la práctica". En *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 15. Universidad de Sevilla.
- Barros García, P. (2005): "La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera". *Porta Linguarum* 4, 121-134.
- Barros García, P., López García, M^a P., Morales Cabezas, J. (2006). "La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica". En M. Casado Velarde, R. González Ruiz, M. V. Romero Gualda (eds.) *I Congreso Internacional. Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*. Pamplona, Universidad de Navarra, 2 vols., Arco /libros, Madrid, 893-904.
- Bassols, M. M. y Torrent A. M. (1996). *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo Editorial.
- Battaner, M. P. (1991). "Investigación y enseñanza del texto escrito". En *I Congreso Internacional "El estudio del español"* [comunicación].
- _____. (1992). "La lengua escrita en la empresa: un modelo de 'Informe'". En Battaner, M. P.; Sanahuja, E. (coords.). *Saber de letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. 103-133.
- _____. (1994). "La atención por la lengua en las otras materias del Proyecto Curricular (o el discurso conlleva el método)". En Hermoso, A. y Pujals, G. (coords.) *Saber de Llettra III. La llengua i la literatura en el projecte curricular de centre*. Barcelona: PPU, 41-64.
- _____. (1995). "Escritura, redacción y composición en las P.A.A.U." En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valladolid*. Universidad de Valladolid, 125-130.
- _____. (1997a). "Some Features of The Vocabulary Used in the Field of the Humanities, 'Corpus 92'" En *European Writing Conferences, 1996*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona [CD-Rom]. 529
- _____. (1997b). "Los exámenes de las materias curriculares analizados desde la didáctica del texto escrito". En *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37-46.
- Baumann, J. F. (1985). "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 89-108.
- _____. (1986). "Teaching third grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model". *Reading Research Quarterly*, 21, 70-90.

- _____. (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.
- Bazerman, C. (1985). "Physicists reading physics: Schema-Laden Purposes and Purpose-Laden Schemas". En *Written Communication*, 2, 3-23.
- _____. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- _____. (1989). "Reading Students Texts: Proteus Grabbing Proteus". En Lawaon, B. et al. (eds.) *Encountering Student Texts: Interpretative Issues in Reading Student Writing*. Urbana: NCTE, 139-146.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Beaugrande, R. De y Dressler W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. [Trad. cast.: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997].
- Beltrán C. y Reppeto, E. (2006). "El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria". *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 17 (1), 33-48
- Beltrán Llera, J.; González Álvarez, M. C. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. Madrid: CIDE.
- Benejam, P. y Pagés, J. (1987): "Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales". *I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Salamanca.
- Bennett, R. E. (1993). "On the meanings of constructed response". En Bennett, R. E. (ed.): *Constructions vs. Choice in Cognitive Measurement: Issues in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- Bereiter, C., y Bird, M. (1985). "Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies". *Cognition and Instruction*. 2, 131-156.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- _____. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua escrita en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (1994). *La eficiencia lectora. La medición para su desarrollo*. Barcelona: Centro de Estudios Adams, S. A.

- Bizell, P. (1982). "College composition: Initiation into the academic discourse community". *Curriculum inquiry*, 13, 191-207.
- Black, J. B. (1985). "An Exposition on Understanding Expository Text". En Britton, B. K. Y otros (eds.). *Understanding Expository Text*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 249-266.
- Blanche-Benveniste, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blay, A. (1984). *La lectura rápida*. Barcelona: Editorial Iberia, S.A.
- Bolívar, A. (2004). "La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad". *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2 (1).
- Bonilla, S. (1997). "Estudio preliminar". En De Beaugrande, R. de y W.U. Dressler (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 7- 26.
- _____. (1992). "Retórica para la Enseñanza Secundaria". En Battaner, M.P. y E. Sanahuja (coords.). *Saber de letra I: el texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 21-38.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1973). "Considerations of some problems of comprehension". En W.G. Chase (Eds.), *Visual information processing*. N.Y.: Academic Press.
- Braslavsky, C. (1991). "¿Para Qué el Colegio?" *Ciencia Hoy*, 3(14), 44-50.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. México: Alfaomega.
- Bronckart, J. P. (1985). *Les sciences du langage; un défi pour l'enseignement?* París: UNESCO/ Delachaux et Niestlé [Trad. cast.: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París, UNESCO, 1985].
- Bronckart, J. P. y otros (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- _____. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brooks, L. W. y Dansereau, D. F. (1983). "Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing". *Journal of Educational Psychology*, 75, 811-820.

- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., y Campione, J. C. (1983). "Learning, remembering and understanding". En J. H. Flavell y E. M. Markman, (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Cognitive Development, 4a. ed., 77-166. New York: John Wiley and Sons.
- Brown, A. L. (1982). "Learning how I learn from reading". En J.A. Langer y M.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets auditor-Bridging tite gap*. Newark, N.J.: International Reading Association.
- _____. (1988). "Motivation to learn and understanding: on taking charge of ones own learning". *Cognition and Instruction*, 5 (4). 311-321
- Brown, A. L. y Day, J. O. (1983). "Macrorules for summarizing texts: The development of expertise". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 1-14.
- Brown, A. L., Day, J. D. y Jones, R. S. (1983). "The development of plans for summarizing texts". *Childs Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L., Armbruster, B. y Baker, L. (1986). "The role of metacognition in reading and studyng". En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1982). "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training". *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-16.
- _____. (1987). "Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning". En J. Borkowski y J. O. Day (Eds.), *Intelligence and cognition inspecial children: Comparative studies of giftedness, mental retardation and learning disahilities*. Norwood, NJ.: Ablex.
- _____. (1989). "Guided cooperative learning and i ndividual k nowledge acquisition". En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale. NJ.: Erlbaum.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. y Armbruster, B. B. (1984). "Instructing C omprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, G. y Yule G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp.: *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993].
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____. (1994): "Dos modalidades de pens amiento". En *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, cap II: 23-

53. Barcelona: Gedisa (Orig.: *Actual minds, possible worlds*, 1986, Mass: Harvard University Press)
- Burke, E. (1976). "A Development Study of Children's Strategies". *Educational Review*, 29, 1 Nov. 30-46.
- Bustos Tovar, J. J. (1996): "La imbricación de la oralidad en la escritura como técnica del discurso narrativo". En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid: Iberoamericana, 359-374.
- Bustos Gisbert, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Byrd, D. M. y Gholson, B. (1985). "Reading, memory and metacognition". *Journal of Educational Psychology*, 77, 428-436.

C

- Calvillo, M. (2001): "Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27, 105-113.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín M. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cairney, T. H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata-MEC.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Camps, A. (1990). "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje* 49, 3-19.
- _____. (1994a). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- _____. (1994b). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- _____. (1995). "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 20-28.
- _____. (1996). "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica". *Cultura y Educación* 2, 43-57.
- _____. (1997). "Les proves escriptives de llengua de La mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí". En Ribas, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, 209-221. Barcelona: ICE Horsori

- _____. (1998). "Ensenyar a escriure a l'educació secundària". En Camps, A. y Colomer, T. (coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. 69-84. Barcelona: ICE Horsori
- _____. (2005). *La comprensión lectora, problema de todos*. El País, 7/01/ 2005, 38.
- _____. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence and communicative language pedagogy". En Richards, J.C. y R. Smith (eds.). *Language and Communication*. Burnt Mill, Harlow Essex: Longman, 2-27.
- Canals, R. (1988). *Pruebas Psicopedagógicas de Aprendizajes Instrumentales*. Barcelona: Onda.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carpenter, P.A. y Just, M.A. (1981). "Cognitive processes in reading: Model based on reader's eye fixations". En A. M. Lesgold y C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____. (1986). "Cognitive processes in reading". En J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Carriedo, N y Alonso Tapia, J. (1991). "Enseñanza de las ideas principales: problemas del paso de la teoría a la práctica". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-118.
- _____. (1994): "¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión de textos". *Cuadernos del ICE*, 10. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casado Velarde, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. (1991): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- _____. (2006). *Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Castellá, J.M^a. (1982). "Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature". En Tannen, D. (ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- _____. (1987a). "What good is punctuation?." *Occasional Paper*, 2. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.

- _____. (1987b). "Punctuation and the Prosody of Written Language". Technical Report, 11, Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- _____. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- _____. (1994). "¿Qué gramática en la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas". *Textos*, 2, 15-23.
- _____. (1995). "Diversitat discursiva i gramàtica". En *Articles*, 4, 73-84. Chafe, W.L. (1972). "Discourse structure and human knowledge". En J. B. Carroll y R. O. Freedle (eds.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington: Wiley.
- Castles, A. y Coltheart, M. (1993). "Varieties of Developmental Dyslexia". *Cognition*, 47, 149-180.
- Cazden, C. (1992). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: MEC-Paidós.
- Cerrillo, P (2005). *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 53-61
- Cervera, M. y Toro, J. (1980). *Test de Análisis de la Lecto-Escritura*. Madrid: Pablo del Río.
- Cerezo, M. (1994): *Texto, contexto y situación (Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas)*. Barcelona: Octaedro.
- Charolles, M. (1978). "Introduction aux problemes de la coherence des textes". *Langue Française*, 38, 7-43.
- _____. (1983). "Toward a heuristic approach to text-coherence problems." En Neubauer, F. (ed.). *Coherence in natural-language texts*. Hamburgo: Helmut Buske, 1-16.
- _____. (1985). "Text connexity, text coherence and text interpretation processing". En Sözer, E. (ed). *Text connexity, text coherence: aspects, methods, results*. Hamburgo: Helmut Busque, 1-15.
- _____. (1986a). "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques". *Pratiques* 49, 3-21.
- _____. (1986b). "Le probleme de la cohérence dans les études françaises sur le discours durant la période 1965-1975." En Charolles, M. y otros (ed.). *Research in Text: Connexity and Text Coherence: A Survey*. Hamburgo: Helmut Busque, 3-60.
- _____. (1988). "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaines, portées et sequences". *Pratiques* 57, 3-13.

- _____. (1989). *The resolution of discourse: processing coherence or consistency dissonances*. Hamburg: Helmut Buske.
- Charolles, M. y D. Coltier. (1986). "Le controle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques". *Pratiques*, 49, 51-66.
- Charolles, M., Petofi J.S. y Sözer E. (eds.) (1986). *Research in Text Connexity and Text Coherence*. Hamburgo: Buske, 101-124.
- _____. (1987). "Linguistique textuelle et didactique". En Chiss, J. L. et al. (1987). *Apprendre/Enseigner a produire des texts écrits*. Bruselas: De Boeck Université, 157-166.
- _____. (1988). "Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicative". *Pratiques*, 58, 107-119.
- _____. (1993). "Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques". *Pratiques* 77, 43-56.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton. [Trad. e sp.: *Estructuras sintácticas*, México: Siglo XXI, 1974].
- Ciaspucio, G. E. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- Clemente, M.ª y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Coady, J., y Baldwin, S. (1977). "Intonation and syntax in primers". *Reading Improvements*, 14, 160-164.
- Colomer, T. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Ministerio de Educación y Ciencia /Celeste Ediciones.
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Collado, I. y García Madruga, J.A. (1997). "Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención". *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- Collins, A., Brown, J. S. y Larkin, K. M. (1980). "Inference in text understanding". En R. A. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum

- Collins, A. y Smith, E. E. (1982). "Teaching the process of reading comprehension". En D. J. Detterman y R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increase?*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Collins, A. y Gentner D. (1980). "A framework for a cognitive theory of writing". En Gregg, L. W. y Steinberg E. (eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 51-72.
- Coltheart, M. (1981). "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". *Visible Language*, 3, 245-286.
- Coltier, D. (1986). "Approches du texte explicatif". *Pratiques*, 51, 3-22.
- _____. (1988). "Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse". *Pratiques*, 58, 23-41.
- Coltier, D. y Gentilhomme F. (1989). "Reperage des genres de l'explicatif et production d'explications". *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, 53-71.
- Combettes, B. (1977). "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte". *Pratiques* 13, 91-101.
- _____. (1978). "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants". *Langue Française*, 38, 74-66.
- _____. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas-París: De Boeck-Duculot.
- _____. (1986a) "Le texte explicatif: Aspects linguistiques". *Pratiques*, 51, 23- 43.
- _____. (1986b). "Introduction et reprise des éléments d'un text". *Pratiques* 49, 69-84.
- _____. (1988). "Fonctionnement des nominalisations et des appositions". *Pratiques*, 58, 107-119.
- Combettes, B. y Tomassone R. (1988). *Le texte informatif: aspects linguistiques*. Bruselas: De Boek Université.
- Condemarin, M. y Milicic, N. (1990). *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.
- Conte, M. E. (ed.) (1977). *La linguistica testuale*. Milán: Feltrineli.
- _____. (1986): "Coerenza, interpretazione, reinterpretazione". *Lingua e stile* 21, 357-372.
- _____. (1994). "Discontinuity in texts". En Danes, F. (ed.). *The Syntax of Sentence and Text: a festschrift*. Amsterdam: John Benjamins, 195-204.

- Cook, L. K. y Mayer, R. E. (1983). "Reading strategy training for meaningful learning from prose". En M. Pressley y J. R. Levid. (Eds.). *Cognitive strategy research: Educational applications*. 87-126. New York.
- Correig, M. (2000). "¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?". En Correig, M. y Bigas, M. (coords.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. 125-156. Madrid: Síntesis.
- Coseriu, E. (1990), "El español de América y la unidad del idioma", en *I Simposio de Filología Iberoamericana* (Sevilla, 26 al 30 de marzo de 1990), Zaragoza, Pórtico, 43-75.
- _____. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Coté, N., Goldman, S., y Saul, E. (1998). "Students making sense of informational text: relations between processing and representation". *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1998). "Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension". *Journal of Education Psychology*, 80, 2, 131-142.
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Crystal, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Cuetos, F. (1994). *Psicología de la Lectura. Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (PROLEC) (1996): *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2012). PROLEC.-R, PROLEC-SE. Departamento I+D. Madrid: TEA Ediciones.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge y Kegan Paul.

D

- Day, J. D. (1980). *Training summarization skills: a comparison of teaching methods*. Tesis Doctoral, Universidad de Urbana. Illinois.

- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Dechant, E. (1991). *Understanding an Teaching Reading*. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S., y Serrano, F. (2005). "The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical". *Reading and Writing*, 18, 81-98.
- De la Cruz, M. V. (1997). *ECL evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.
- Dendaluce, I. (1994). "Diseños cuasiexperimentales". En V. G. (dir.), *Problemas métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De Vega, M. y Rodrigo, M. (1992). "History, stories and mental models". Ponencia presentada en la *Conference on Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001): "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos". *Revista Iberoamérica de Educación* n. 25, monográfico profesión docente. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Díaz, J. M. y De Vega, M. (2003). "Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos". En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (139-152). Madrid: Pirámide.
- Doña, A., García, H., Zamorro, I., Pérez, R., Barbero, E., Calero, E. y Calero Guisado, A. (1999). "Comprensión lectora en educación primaria y reforma educativa. Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar": *Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo*. Granada 21-23 Mayo, 1998. 329-336.
- Dowhower, S. L. (1987). "Effects of repeated reading on second grade transitional reader's fluency and comprehension". *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Duffy, C. C. y Roehler, L. R. (1982). "Direct instruction of comprehension: What does it really mean?". *Reading Horizons*, 23, 35-40

Duke, N., y Pearson, P. (2002). "Effective practices for developing reading comprehension". En A. Farstrup y S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. (205-242). Newark: International Reading Association.

Durkin, D. (1979). "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". En *Reading Research Quarterly*, 15, 481-533.

E

Ehri, L. (2005). "Learning to read words: Theory, findings, and issues". *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. y Stevens, D. D. (1991). "Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading 'POSSE'". *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.

Erikson, S. A. y Simon, H. A. (1993/1984). *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Esteve, J. M. (2002). "El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea". *Revista Fuentes*, 3. Firma invitada, 22 páginas. Facultad CCEE: Universidad de Sevilla.

_____. (2006). "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial". *Revista de Educación* 340, 19-40.

Evans, R. (1991). "Concepciones del maestro sobre la geografía e historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240

F

Farr, R. y Carey, R.E. (1986). *Reading: What can be measured?*. Newark, DE : International Reading Association Inc.

Fayol, M. (1984). "L'approche cognitive de la rédaction: une perspective nouvelle". *Re-pères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 65-70.

- _____. (1986). "Cohérence et cohésion: une revue des travaux français de psychologie expérimentale". En Charolles, M., Petofi J. S. y Sözer E. (eds.). *Research in Text Connexity and Text Coherence*. Hamburgo: Buske, 125-146.
- _____. (1989). "Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension". *Langue Française*, 81, 21-39.
- Fernández, M. (2002). "Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes". *Revista de Psicología*, 4, 7-18.
- Fernández, M. (2006). "Los profesores cuentan". *Revista de Educación* 340, 59-65.
- Fernández de la Torre, J. L. y Hoyos Ragel, M^a. C. (2008). "Palabras de oro, obras de ceniza o la curiosidad insatisfecha. Una propuesta sobre el lector imperfecto". En *Lecciones azules. Lengua, literatura y didáctica*. Madrid: Visor. 423-441.
- Ferreiro, E. (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1993). "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia". En J. A. Beltran (Ed.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Flavell J. H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving". En L. B. Resnick (Ed.), *Title nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flood, J. (1983). *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose*. Newark, DE : International Reading Association. Inc.
- Flower, L. (1979). "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English*, 41, 19-37.
- _____. (1988). "The construction of purpose in writing and reading". Occasional Paper 4. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- _____. (1989). "Cognition, Context, and Theory Building". *Occasional Paper 11*. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.
- _____. (1990). "Negotiating Academic Discourse". *Technical Report* 29, 4. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California. 547
- _____. (1995). "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, 81-101.

- Forster, K. I. (1979). *Levels of processing and the structure of language processor*. En W. E. Cooper y E. C. Walker (Eds.), *Sentence processing*. Hillsdale. N.J: Erlbaum.
- Franquet, M. J. y otros (2000). "Cómo enseñar a leer textos en el aula (1.º y 2.º de ESO)", *Textos*, 25, 95-104.
- Fuchs, C. (1982a). "La paraphrase entre la langue et le discours". *Langue Française*, 53, 22-33.
- _____. (1982b). *La paraphrase*. París: Presses Universitaires de France.
- _____. (1983). "La paraphrase lingüística: equivalence, synonymie ou reformulation?". *Le Français dans le Monde*, 178, 129-132.
- _____. (1988). "Paraphrases prédicatives et contraintes énonciatives". En Bés, G. G. y Fuchs C. (coord.). *Lexique et paraphrase*. Francia: Presse Universitaires de Lille, 157-176.
- _____. (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.

G

- Gagne, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown.
- Gárate, L., Larrea, J. y Milagros, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo XXI.
- García-Debanco, C. y Roger C. (1986) "Apprendre a rédiger des textes explicatifs". *Pratiques*, 51, 55-76.
- García-Madruga, J. A. E losúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós,
- García-Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Vilaseca, J. L. y Santamaria Moreno, V. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Parejo, I. (Coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. Barcelona. Graó.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona: Paidós.

- Garitaonandia, C., Juaristi, P. y Oleaga, J. (2001). "Media genres and content preferences". En S. Livingstone y M. Bovill. *Children and their changing media environment* (141-158). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, E.. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Garner, R. (1987). "Strategies for reading expository text". *Educational Psychologist*, 22(3-4), 299-312.
- Garner, R., Alexander, P., Slater, W., Hare, VV., Smith, T. y Reis. R. (1986). "Childrens knowledge of structural properties of expository text". *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 411-416.
- Gil Calvo, E. (2001): "El destino lector", en VV. AA. *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-26.
- Gil, O. y Artola, T. (1984a). "La evaluación del lenguaje: Producción y comprensión del lenguaje escrito". En J. Mayor (Ed.). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid: UNED.
- _____. (1984b). "La lectura". En J. Mayor (Ed.). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid: UNED.
- Gilabert, R. (1995). "Enseñanza de estrategias para la inferencia del significado de las palabras". *Infancia y Aprendizaje*, 72, 139-152.
- Giora, R. (1993). "On the function of analogues in informative texts". En *Discourse Processes. A multidisciplinary journal*, 16, 4, 591-611.
- Glushko, R. J. (1979). "The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud". *Journal of experimental Psychology: Human Perception and Performance* 5, (4), 674-691.
- Goldman, S., y Van Oostendorp, H. (1999). "Conclusions, conundrums and challenges for the future". En H. Oostendorp y S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gómez del Manzano, M.: "Claves para una comprensión lectora". *Apuntes de educación*, 33 (1989), 7-9.
- Gómez Molina, J. R. (1995) *El español como lengua materna: principios pedagógicos en la Educación Secundaria*, Valencia: Nau.
- _____. (2006). "La variable 'sexo' en los estudios de disponibilidad léxica". *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, N° 44, 1, 47-66.

- Gómez-Soto, I (2002). "Los hábitos lectores". En Millán J. A. (Coord.): *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 95-120.
- Gómez-Villalba, E. (1995): *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- _____. (1998). *Didáctica de la lengua en Educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Gómez-Villalba, E. y Núñez Delgado, M.ª P. (2007). "La enseñanza de la lectura en el aula". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44: 19-33. Barcelona: Graó.
- González Portal, M. D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodman, K. S. (1976). "Reading: A psycholinguistic guessing game". En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE.: International Reading Association.
- _____. (1982). "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Nueva York: W.W. Norton.
- Graesser, A. C. y Goodman S. M. (1985). "Implicit Knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository Text". En Britton, B. K. y Black J. B. (eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 109-166.
- Graesser, A., Golding, J., y Long, D.L. (1991). "Narrative representation and comprehension". En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, 191-205). New York: Longman.
- Graesser, A. C., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). "Constructing inferences during narrative test comprehension". *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Guthrie, J. T. (1981). *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, D E: International Reading Association. Inc.

H

- Hallengtead, R. (2000). *Definición de la adolescencia. La educación de la sexualidad humana, individuo y sociedad*. México: CONAPO.

- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halté, J. F. (1981). "Pour changer l'écriture". *Pratiques* 29.
- _____. (1982). "Travailler en projet". *Pratiques*, 32, 38-77.
- _____. (1984). "L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique". *Pratiques* 44, 61-69.
- _____. (1987). "Les conditions de production de l'écrit scolaire". En Chiss, J. L. y otros (ed.). *Apprendre/Enseigner a produire des textes écrits*. Bruselas: De Boeck Université, 35-44.
- _____. (1988). "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs". *Pratiques*, 58, 3-10.
- _____. (1989). "Discours explicatif: état et perspectives de la recherche". *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 77, 95-109.
- Hansen, J. y Pearson, P. O. (1983). "An instructional study: improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers". *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Hare, V. C. y Smith, D. C. (1982). "Reading to remember: Studies of metacognitive reading skills in elementary school-aged children". *Journal of Educational Research*, 75, 157-164.
- Hargreaves, A. Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro (Colección Repensar la Educación 1).
- Hartmann, P. (1964). "Text, Texte, Klassen von Testen". En Koch (ed.) (1972). *Strukturelle Textanalyse Analyse du récit. Discourse Analysis*. Hildesheim: Olms.
- Haviland, S. y Clarck H. H. (1974). "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, 512-522.
- Herranz, J. (1987). "Comprensión lectora y aprendizaje", *Comunidad Educativa*, 154, 6-8.
- Hines, S. J. (2009). "The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities". *Learning disabilities research and practice*. 24 (1), 21-32.
- Hoffman, J. V. y Clements, R. (1984). "Reading miscues and teacher verbal feedback". *The Elementary School journal*, 84, 423-429.
- Huggins, A. W. F. y Adams, M. J. (1980). "Syntactic aspects of reading comprehension". En Spiro R. I., Bruce, E. V. y Brewer, W. F. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: LEA.

- Huff, R. y Kline C. R. (1987). *The contemporary writing curriculum. Rehearsing, Composing, and Valuing*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hunt, E. (1978). "Imageful thought". En Cotton, J. W. y Klatzky, R. L. (Eds.), *Semantic factors in cognition*. Hillsdale: LEA.
- Hymes, E. (1972). "On communicative competence". En J.B. Pride y Holmes J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.

I

- Irving, J. (1998). *Reading and the middle school student: Strategies to enhance literacy*. 2nd Ed. New York: Allyn & Bacon.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus
- _____. (2000). *The Range of Interpretation*. New York: Columbia University Press.

J

- Jauss, H. R. (1992[1977]). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, J. R., Matlock, B. y Slocum, T. A. (1989). "Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from text". *Reading Research Quarterly*. 24(2), 2 15-235.
- Jiménez, J. (1992). "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo de una muestra de niños prelectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje*, 57,49-66.
- Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Johnson, L., Graham, S. y Harris, K. R. (1997). "The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: a study of students with learning disabilities". *J. Learn. Disabil.* 30 (1), 80-91.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models. Toward a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, DE: International Reading Association. Inc.

- _____. (1984). "Prior knowledge and reading comprehension test bias". *Reading Research Quarterly*, 19, 219-239.
- _____. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Johnston, A. M., Barnes, M., y Desrochers, A. (2008). "Reading Comprehension: developmental processes, individual differences and interventions". *Canadian Psychology*, 49(2), 125-132.
- Jorba, Prat y otros (2000): *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Síntesis.
- Jurado, F. (2001): "Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América latina". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 27, monográfico formación del profesorado, 29-38. Barcelona: Graó.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980). "A theory of reading: From eye fixations to comprehension". *Psychological Review*, 4. 329-354.
- _____. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon.

K

- Kavale, K. y Schreiner, R. (1979). "Re reading process of above average and average readers: A comparison of the use of reasoning strategies in responding to standardized comprehension measures". *Reading Research Quarterly* 15, 102-128.
- Kennedy, A. M., Mullis, I. V .S., Martin, M. O. y Trong, K. (2007): *PIRLS 2006 Encyclopedia: A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA. (1982). *Learning to Write*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Kieras, D. E. (1980): "Initial mention as a signal to thematic content in technical pasages". *Memory and Cognition*, 9, 541-549
- Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., y Wei, S. (2004). "Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD". *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
- Kintsch, W. (1982): "Text Representations", W, Otto y S. White: *Reading Expository Material*, London, Academic Press, 87-101.

- _____. (1994). "Text comprehension, memory and learning". *American Psychologist*, 49, 294-303.
- _____. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Keenan, J. (1973). "Reading rate and retention as a function of the number of propositions on the base structure of sentences". *Cognitive Psychology*, 5, 257-274.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. y Yarbrough, J.C. (1982). "The role of rhetorical structure in text comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Kress, G. (1985). "Ideological structures in discourse". En Dijk, T. A. van (ed.) (1985). *Handbook of discourse analysis*. Vol 4 Discourse analysis in society. London Academic Press, 27-42.
- Kuno (1972). "Functional sentence perspective". *Linguistic Inquiry*, 3, 269-320.

L

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de Famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- _____. (2003). "Los orígenes de la desigualdad escolar". En A. M. Archesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (61-71). Madrid: Alianza Editorial.
- Laparra, M. (1986). "Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs". *Pratiques*, 51, 77-85.
- _____. (1993). "Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège". *Pratiques*, 77, 111-125.
- Lázaro, A. (1980). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA.
- Lázaro Carreter, F. *El deseo de leer*, en ABC, 12/02/1984, (7).
- León, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura y aplicación de la estructura del texto". *Infancia y Aprendizaje*. 56, 77-91.
- _____. (1991). "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector". *Infancia y Aprendizaje*. 56; 51-76.

- _____. (1992). "Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: Efectos sobre la comprensión lectora". *Cognitiva*, 4 (2) ,133-14
- _____. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide.
- Levin, J.R. (1986). "Four cognitive principles of learning-strategy instruction". *Educational Psychologist*, 21(1-2). 3-17.
- Levin, J. R., y Pressley, M. (1981). "Improving children's prose comprehension: selected strategies that seem to succeed". En C. M. Santa y B. L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (44-71). Newark, DE: International Reading Association.
- Lieberman, M. y Prince, A. (1977) "On Stress and Linguistic Rhythm". *Linguistic Inquiry* 8(2), 249-336
- Lomas, C. y otros (1996) *La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori/ICE.
- Loman, N. C. y Mayer, R. (1983). "Signaling Techniques that increase the understandability of expository prose". *Journal of Educational Psychology*, 75, 402-412
- López, G. y Arciniegas E. (2003). "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". *Revista Lenguaje*, 31, 118- 141.
- López Facal, R. (2000). "Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales)", *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 24, 46-56.
- Lyons, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lundberg, I. y Linnakyla, P. (1993): *Teaching reading around the world*. Holanda: IEA.
- Luisoni, P. (1999). *¿ Qué educación secundaria para una Europa en transformación?. Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Anaya MEC (Publicación del Consejo de Europa).
- Lull, J. (1980). "The social uses of television". *Human Communication Research*, 6 (3). 197-209.

M

- Machado, A. M. ^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Madariaga, J. M., y Martínez, E. (2010). "La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora: Un programa implementado por el profesorado". *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122.

- Mandler, J. M. y Johnson, M. S. (1977). "Rememberance of things parsed: Story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-115.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la Lectura*. Madrid: Alianza.
- Maña, A., Vidal-Abarca, E., Domínguez, C., Gil, L., y Cerdán, R. (2009). "Papel de los procesos metacognitivos en una tarea de pregunta-respuesta con textos escritos". *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 553-565.
- Marandin, J. M. (1988). "A propos de la notion de thème de discours. Éléments d'analyse dans le récit". *Langue Française*, 78, 67-87.
- Marcel, T. (1980). "Surface dyslexia and beginning reading: A revised hypothesis of the pronunciation of print and its impairments". En M. Coltheart, K. E. Patterson y J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marchamalo, J. (2004). "El mapa del tesoro", en VV. AA.: *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM.
- Margalef, L. (1991) *La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Universidad Complutense.
- Martí, E. (2002). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (111-121). Madrid: Santillana.
- Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.) (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente. Cuadernos de formación del profesorado: Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Martín Sánchez, J. (2013). "La enseñanza de la lectura en el ámbito escolar dentro del currículo es pañol y otros empleos europeos". *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol 4, Nº 1:1-14.
- Martín Sánchez, J. y Morales Cabezas, J. (2012) "La inferencia en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales". *Revista enunciación*, Vol. 17, núm. 2: 76-90.
- Mata Anaya, J. (2007). *Humanismo, ética y lectura. Una aportación al estudio de la literatura infantil y juvenil*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Mateos, M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implantaciones educativas", *Infancia y aprendizaje*, 56, 25-50.

- _____. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Mayer, R. E. (1987). "Instructional variables that influence cognitive processes during reading". En B. K. Britton y S. M. Glynn (Eds.). *Executive control processes in reading* (201-216). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- _____. (2002). *Psicología educativa*. Madrid: Prentice-Hall
- Mayer, R. C., Cook, L. K. y Dyck, J. L. (1984). "Techniques that help readers build mental models from scientific text: Definitions pretraining and signalling". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1098-1105.
- Mayor, J. (1980). "La comprensión del lenguaje desde el punto de vista experimental". *Revista Española de Lingüística*, 10(1), 59-111.
- _____. (1984). "La conducta lingüística". En J. Mayor (Eds.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje* (vol. 1). Madrid: UNED.
- _____. (1991). "La actividad lingüística entre la comunicación y la cognición". En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- McCrudden, M. T., y Schraw, G. (2007). "Relevance and goal-focusing in text processing". *Educational Psychology Review*, 19, 113-159.
- McNamara, D. (2004). "Aprender del texto: efectos de la estructura textual y de las estrategias del lector". *Revista Signos*, 37, 55, 19-30.
- Mendoza, A. (1996), *La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo, Didáctica de la lengua para la enseñanza en primaria y secundaria*, Madrid: Akal.
- Mendoza, A. (1998): "Intertextualitat i recepció: el conté tradicional", *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, monográfico "Intertextualitat" coordinado por A. Mendoza, T. Colomer y A. Camps, 13-32.
- Merchán, F. J. (2002). "Profesores y alumnos en la clase de Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 309, 90-94.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages*. Bruxelles: DeBoeck.
- Meyer, B. J. F. (1981). "Basic research on prose comprehension: A critical review". En D. F. Fisher y C. W. Peters (Eds.) *Comprehension and the Competent Reader: Inter-Specialty Perspectives*. New York: Praeger Publishers, 8-35.

- _____. (1984a). "Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom". En J. Flood (Ed.). *Promoting reading comprehension*. Newark, Del.: IRA.
- _____. (1984b). "Text dimensions and cognitions and cognitive processing". En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- _____. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En Britton, B. K. y Black, J. B. *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 11-64.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (BOE n.º 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo* (BOE, n.º. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación (2007). *PIRLS 2006 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español* Secretaría General de Educación.
- Molina García, S (1992). *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura CEPE*. Madrid.
- Molina García, M. J. y otros (2005). *Pautas para la comunicación oral y escrita*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Montero, L. (2002). "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?" *Educar* 30, 69-89.
- _____. (2006). "Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial". *Revista de Educación* 340, 66-86.
- Moral Barrigüete, C. y Núñez Delgado M^a. P. (2010). "Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar". *Lenguaje y textos*, 32, 91-96.
- Mortureux, M. F. (1982). "Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation". *Langue Française*, 53, 48-61.
- Morais, J. (1998). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- Moreno, V. (2003). "¿Qué hacemos con la lectura?". *CLIJ*, 166, Barcelona, 7-13.
- Morton, J. (1969). "Interaction of information in word recognition". *Psychological Review*, 76, (2), 165-178.

- Morton, J. y Patterson, K. E. (1980). "A new attempt at an interpretation or an attempt at a new interpretation". En M. C. Olthoff, K. E. Patterson y J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Muir-Broadbent, J.E. y Bjorklund, D.F. (1990). "Developmental and individual differences in children's memory strategies: The role of knowledge". En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Nueva York: Springer Verlag.
- Mullis, I. V. S., Martín, M. O., González, E. J. y Kennedy, A. M. (2003): *PIRLS 2001, International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*, PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A. M., Martín, M. O. y Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- Mullis, I.V.S., Martín, M. O., Kennedy, A. M. y Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, PIRLS & TIMSS, International Study Center, Boston College, MA.
- Myers, M. y Paris, S.G. (1978). "Children's metacognitive knowledge about reading". *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.

N

- Nash, W. (1980). *Designs in Prose. A Study of Compositional Problems and Methods*. Londres-Nueva York: Longman.
- _____. (ed.) (1990). *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Londres: Sage Publications.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, M.^a P. (1996). El comentario de textos en la clase de Lengua y Literatura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9: 115-124. Barcelona: Editorial Graó.

- _____. (2002). "Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística", *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 15, 113-136.
- _____. (2003): *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- _____. (2004). "El profesorado de ESO ante la lectura. Algunos datos y reflexiones". En A. Marco y otros (eds.): *Actas del VII congreso Internacional de La Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación provincial, 411-422. Noviembre de 2002.
- _____. (2005). "Las tipologías textuales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: una revisión para reflexionar sobre las tareas pendientes". En C. A yora y A. González Vázquez (eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ceuta: MEC-Universidad de Granada-Ciudad Autónoma de Ceuta. 127-148.
- _____. (2006) *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro. 1 volumen.
- _____. (2007). "Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria, Primeras Noticias". *Revista de Literatura*, 223: 67-75.

O

- Oakhill, J. (1984). "Inferential and memory skills in children's comprehension of stories". *British Journal of Educational Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J. y Garnham, A. (1988). *Recoming a skilled reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ochs, E. y Scheffelin, B. B. (1976). "Topic as a discourse notion. Study of topic in the conversations of children and adults". En Li, C. (ed.). *Subject and Topic*. Nueva York: New York Academic Press, 335-384.
- Oesterreicher, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En Thomas K., Wulf Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana, 317-340.
- Ogle, D. M. (1989). "The know, want to know, learn strategy". En K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware: IRA.
- Olson, D. y Torrance, N. (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa

Olson, D. R. y Wilson, P. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Orrantia, J., Sánchez Miguel, M. E., Rosales, J. (1990): "Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora", *Lectura y Vida*, 4, 24-31.

_____. (1998). "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto". Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83 29-57.

P

Pagés, J. (1997). "El currículo de Ciencias Sociales". En P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ICE de la Universitat de Barcelona, 16 y ss.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (comps.). (1990). "Desarrollo psicológico y educación" vol. 1: *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Palincsar, A. S. (1986). "The role of dialogue in providing scaffolded instruction". *Educational Psychologist*, 21, 73-98.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 1. 117-175.

Palincsar, A. S., Brown, A. L. y Martin, S. M. (1987). "Peer interaction in reading comprehension instruction". *Educational psychologist*, 22, 231-253.

Paris, S. G. (1991). "Assessment and remediation of metacognitive aspects of children's reading comprehension". *Topics in Language Disorders*, 12 (1), 32-50.

Paris, S. G., Cross, O. R. y Lipson, M. Y. (1984). "Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension". *Journal of Educational Psychology*. 76 (6), 1239-1252.

Paris, S. G. y Jacobs, S. E. (1984). "The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills". *Child's Development*, 55, 2083-2093.

Paris, S. G. y Oka E. (1986). "Children's reading strategies, metacognition and motivation". *Developmental Review*, 6, 25-56.

- Paris, S. G., Wixson, K. K. y Palincsar, A. M. (1986). "Instructional approaches to reading comprehension". En E. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education (vol. 13)*, Washinton: American Educational Research Association.
- Pearson, P. D. (1974). "The effects of grammatical complexity on children's comprehension, recall and conception of certain semantic relations". *Reading Research Quarterly*, 10, 155-192.
- Pearson, P., Hansen, J., y Gordon, C. (1979). "The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information". *Journal of Reading Behavior*, 11, 201-209.
- Pearson, P. D. y Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Nueva York: Holt Rinehart & Winston.
- Pendry, A. y otros (1998). *Social Sciences Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham: Open University Press
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica". *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 131-145.
- Peterson, C. L. (2001): *Building Reader Proficiency at the Secondary level: A Guide to Resources*. Southwest Educational Development Laboratory: STSU.
- Piaget, J. (1975). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Pindado, J. (2005). "Los medios de comunicación en la socialización adolescente". *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 62, 14-20.
- Pival, J. (1968). "Stress, pitch and juncture: Tools in the diagnosis and treatment of reading". *Elementary English*, 45, 458-467.
- Pizarro, N. (1998): *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J. y Carretero, M. (1986). "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, número 133, Enero.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

- _____. (2005). "El sistema educativo español". En Prats, J. y Raventós, F. (Dir.): *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, Barcelona: Fundación La Caixa, 177-228.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prince, E. F. (1981). "Toward a Taxonomy of Given-New Information". En Cole, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. Londres: Academic Press, 223-255. [Trad. esp.: "Hacia una taxonomía de la información dada-nueva". En M^a. T. Julio y Muñoz R. (comp.). *Textos clásicos de pragmática*, 215-256, 1998].
- _____. (1992). "The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information-status". En Thomson, S.A. y Mann, W (eds). *Discourse description: Diverse analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 295-325.
- Pritchard, R. (1990). "The effects of cultural schemata on reading processes strategies". *Reading Research Quarterly*, vol. 25, num. 4, 273-298
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos, 1981.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide/FGSR.
- _____. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- _____. (2002). *Dislexia y disgrafía*. Sevilla: Fundación Verbum.

Q

- Quintero, A. y Hernández, A. (1999): "La lectura en la escuela: ¿qué piensan y cómo actúan los profesores?", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 22, 91-103. Barcelona: Graó.

R

- Reichler-Béguelin, M. J. y Denervaud J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- René, D. (1991). "Apprendre à écrire un devoir d'histoire". *Pratiques*, 69, 71-95.
- Reynolds, E., Goetz, E.T. y Kreek, C. (1984). "Metafocusing: the role of metacognitive awareness in the focusing of attention". Comunicación presentada en la reunión de

- la American Educational Research Association, Nueva Orleans. Reynolds, R., Wade, S. E., Traten, W. y Lapan (1989). "The selective attention strategy and prose learning". En V. B. McCormick, G. E. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research. From basic research to education applications*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Rienda Polo, J. y Núñez Delgado, M.^a P (2010). "Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura". *II Congreso Internacional de Didácticas (CIDD)*, 376 (6 p.)
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. London: Indiana University Press.
- Rivero Gracia, M.^a P., Ávila Ruiz, R. M., Domínguez Sanz, P. L (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico.
- Rossari, C. (1990). "Projet pour une typologie des opérations de reformulation". *Cahiers de Linguistique Française*, 11, 345-359.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*. París: Nathan.
- _____. (1987). "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs". *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 111-139.
- Rodríguez Dieguez, J. L. (1991). "Evaluación de la comprensión lectora". En Puente, A. (dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*, 301-345. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Romilly, J. (1999). *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona: Península.
- Roseblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1975). "Notes on a schema for stories". En D. G. Bobrow y A. Adams (Eds.), *Representation and understanding*. Nueva York: Academic Press
- _____. (1977a). *Human information processing*. Nueva York: Wiley.
- _____. (1977b). "Toward an interactive model of reading". En S. Dornic (Ed.), *Attention and performance, vol. VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____. (1977c). "Understanding and summarizing brief stories". En D. LaBerge y J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- _____. (1980). "Schemata: The building blocks cognition". En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brever (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____. (1984). "Schemata and the cognitive system". En R. S. Myer y T. K. Sull (Eds.), *Handbook of social cognition*, vol. 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1977). "The representation of knowledge in memory". En R. V. Anderson, R. Spiro y W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. (Trad. cast. "La representación del conocimiento en la memoria". *Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 115-158, 1982).
- Ryan, E. B. (1981). "Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders". En T. G. Waller y G. E. Mackinnon (Eds.). *Advances in reading research*, vol. 2, New York: Academic Press.

S

- Sainz, J. (1991). "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje". En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. *Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Salmerón, H. Rodríguez, S. y Gutiérrez-Braojos, C. (2010). "Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual". *Comunicar*, 34, 163-171.
- Sanahuja, E. (1992): "El text expositiu a L' ensenyament secundari. Condicions de producció i suggeriments didàctics", Battaner y Sanahuja (Coords). *Saber de letra I*, Barcelona: Universidad, 133-155.
- Sánchez Miguel, E. (1987). *Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un procedimiento para instruir en la comprensión de textos*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- _____. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: MEC. CIDE
- _____. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBÉ.
- _____. (1999). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI. Santillana

- _____. (2002). "Texto y conversación: de cómo ayudar al lector a conversar con los textos". En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (171-193). Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E., González, A., y García, R. (2002). "Competencia Retórica. Una propuesta para interpretar dificultades de comprensión". *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Sánchez Miguel, E., y García-Rodicio, H. (2006). "Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura". *Revista de la Educación*, extraordinario, 195-226.
- Sánchez Miguel, E., y Suárez, S. (1998). "El desarrollo del lenguaje en el mundo académico". En M. Peralbo, B. Gómez, R. Santórum, y M. García, (Eds), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (71-193) Madrid: Pirámide.
- Santos Maciá, M.^a S. y Soler Villalobos, M.^a P (2004). *Proyecto de investigación, El inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Publicado por el MEC.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). "Development of strategies in text processing". En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita". *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Schneider, W., Körkel, J. y Weinert, F. E. (1990). "Expert knowledge, general abilities, and text processing". En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Schneuwly, B. (1987). "Quelle typologie de textes pour l'enseignement? une typologie des typologies". En Chiss y otros. (1987). *Apprendre/enseigner a produire des textes écrits*, Bruselas: De Boeck Université, 53-64.
- _____. (1988). *Le Langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- _____. (1989). "Les organisateurs textuels dans quatre types de texte écrits étudiés chez des élèves de dix, douze et quatorze ans". *Langue Française*, 81, 40-58.
- _____. (1992). "Didactique de l'écrit en français langue maternelle: un approche expérimentale". En *Actes du VIII e Colloque International: Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*. Grenoble: Lidilem, 511-518.
- Seidenberg, M. S. y McClelland, J. L. (1989). "A distributed, developmental model of word recognition and naming". *Psychological Review*, 96, 523-568.

- Short, E. J., y Ryan, E. B. (1984). "Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training". *Journal of Educational Psychology*, 76, 225-235.
- Shulman, L. (2004). "Teaching as Community Property". Jossey-Bass. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Smith, F. (1983): *Comprensión Lectora*. México: Trillas.
- Smith-Burke, M. T. y Ringler, L. H. (1986). "STAR: Teaching Reading and Writing". En Orasanu, J. *Reading Comprehension: from research to practice*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, S. P. y Jackson, S. H. (1985). "Assessing reading/learning skills with written retelling". *Journal of Reading* 28, 622-630.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward and RyD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corp.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- _____. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Soriano, M., Vidal-Abarca, E. y Miranda, A. (1996). "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje a partir de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.
- Spiro, R. J. (1977). "Remembering information from text: The 'state of schema' approach". En R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- _____. (1980). *Schema theory and reading comprehension: New directions*. (Tech. Rep. No. 191). Urbana, Universidad de Illinois: Center for the Study of Reading.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G. y Zolman, I. E. (1988). "The development lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons". *Child Development*, 59, 71-86.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). "An analysis of story comprehension in elementary school children." En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Stein, N. L. y Nezworski, T. (1978). "The effects of organization and instructional set on story memory". *Discourse Processes*, 1, 177-193.
- Steiner, G. (2000). *La barbarie de la ignorancia*. Barcelona: Taller de Mario Muchnik
- Stockton, S. (1995). "Writing in History, Narrating the Subject of Time". *Written Communication*, 12, 1, 45-73.

Stone, R. H., Boon, R. T., Fore, C., Bender, W. N. y Spencer, V. S. (2008). "Use of maps to improve reading comprehension skills among students in high school with emotional and behavioral disorders". *Behavioral Disorders*, 33, 87-98.

Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M., y Godoy Merino, M.^a J. (2010). "Vocabulario y comprensión lectora.: Algo más que causa y efecto". *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, N^o. 1, 10.

T

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly* 30,4 15-433.

Taylor, B. M., y Beach, R. W. (1984). "The effects of text structure instruction on middle-grade students comprehension and production of expository text". *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.

Thorndike, R. L. (1977). "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

Thornton, S. J. (1991a). "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies". En Shaver, J. P. (ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan, 237-248.

_____. (1991b) "¿Hay que enseñar más geografía e historia?". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1990, vol. XVIII, 1,53-60

Trabasso, T. (1981). "On the making of inferences during reading and their assessment". En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews*. Newmark. Del.: International Reading Association.

Trimble, L. (1985). *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tufanelli, L. (2010). *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?*. Madrid: Narcea.

Turco, G. y Coltier D. (1988). "Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire". *Pratiques*, 57, 57-79.

Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Tusón, A. (1991). "Las marcas de la oralidad en la escritura", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3, 14-19.

U

Urrutia, H. (1992). "Evaluación de la madurez lingüística en una muestra de egresados de Enseñanza Media". *Nuevo Discurso de las Letras*. Bilbao: Universidad de Deusto, 45-66.

V

Vallés Arándiga, A. (1991): *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.

_____. (2005). "Comprensión lectora y procesos psicológicos". *Liberabit*, N°. 11, 49-61.

Valls, R. (2004). "La enseñanza de la Geografía e Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales". En J. A. Gómez Hernández y M. Nicolás Marín (Coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 141-154.

Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of Text Grammars*. La Haya: Mouton.

_____. (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman [Trad. esp.: "Texto y Contexto. Semántica y Pragmática de discurso". Madrid: Cátedra, 1980].

_____. (1978a). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Amsterdam: Het Spectrum. [Trad. esp.: "La ciencia del texto". Barcelona: Paidós 1983].

_____. (1978b). *The Structures and Functions of Discourse*. Puerto Rico: Río Piedras. [Trad. esp.: "Estructuras y funciones del discurso". México: Siglo XXI, 1980].

_____. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

_____. (1985a). "Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline". En Dijk, T. A. Van (ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol I. Disciplines of Discourse. Londres: Academic Press, 1-10.

_____. (ed.) (1985b) *Handbook of Discourse Analysis*. Vol 4. Discourse analysis in society. Londres: Academic Press.

_____. (1998). "Discurso, cognición y sociedad". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 66-74.

- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van der Meer, E. (1990). "Dynamics of knowledge structures: Some underlying strategies". En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.). *Interaction among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Veck, B. (1990). "Penser/classer un étude des procédures de classement et de constitution des faits dans les copies de composition française au lycée". *Pratiques*, 68, 57-67.
- Venneman, T. (1985). "Topic sentence accent and ellipsis: a proposal for their formal treatment". En E. L. Keenan (ed.). *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L. (2002): "Sociocultural and cognitive constraints on literacy development", *Journal of Child Language* (2002), 484-488.
- Vidal-Abarca, E. (1989). *La comprensión lectora de ideas principales en textos expositivos del ciclo medio de EGB: programa de instrucción y procesos cognitivos explicativos*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- _____. (1991). "Un programa para la comprensión de ideas principales en textos expositivos". *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-73.
- _____. (2000). "Las dificultades de comprensión I: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. Las dificultades de comprensión II: Diagnóstico y tratamiento". En Miranda A., Vidal-Abarca, E., Soriano, M. *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender un programa para mejorarla comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE, D.L.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, G., y Gilabert, R. (2000). "Two procedures to improve instructional text: effects on memory and learning". *Journal of Educational Psychology*, 92, 107-116.
- Vilà, M. (2011). *6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*. En línea (7-12011)
- Viñao, A. (2001). "La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después". En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*. En línea.
- Virta, A. (2001). "Student Teachers' Conceptions of History and Geography". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, nº 1.

Voss, J. F. y Bisanz G. L. (1985). "Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Texts". En Britton, B. K. y Black, J. B. *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 173-198.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press [Traducido al esp.: "Pensamiento y lenguaje". Buenos Aires: Lautaro, 1964. (Orig., 1934)].

_____. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

_____. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

W

Weaver, C. A. y Kintsch, W. (1991). "Expository text". En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, y P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, 230-244). New York: Longman

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Werlich, E. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

_____. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle et Meyer.

Winograd, P.N. (1984). "Strategies diffxculties in summarizing texts". *Reading Research Quarterly* 19, 404- 425.

Winograd, P. N. y Johnston, P. (1980). *Comprehesion monitoring and the error detection paradigm*. Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Winograd, P. N. y Smith, L. A. (1989). "Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 13-21

Witrock, M. C. (1983). *Generative reading comprehension*. Gran ocasional papers. Lexington, Mass: Ginn & Company.

Y

Yuill, N. y Joscelyne, T. (1988). "Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehender's story understanding". *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 152-158.

Yuill, N. y Oakhill, J. (1988). "Effects of inference awareness training on poor reading comprehension". *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.

_____. (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Z

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar Competencias*. Barcelona: Graó (colección ideas claves).

Zabalza, M. A. (2006). "Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado". *Revista de Educación* 340, 51-58.

Zaccagnini, M. C. y Jolis, M. T. (2002). "Reformas educativas: espejismo de innovación", *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital), De los lectores-Políticas educativas. Organización de Estados Iberoamericanos.

Zamora Salamanca, J. F. (1985), "Sobre el concepto de norma lingüística", *Anuario de Lingüística Hispánica*, Valladolid, vol. 1, 227-249.

Zayas, F. (1994). "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual". En Lomas, C. y otros (ed.). (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 199-219.

_____. (1996). "Reflexión gramatical y composición escrita". *Cultura y Educación* 2, 59-66.

ANEXOS

ANEXO I

Figuras explicativas sobre los procesos de comprensión lectora y otros aspectos de la competencia en comunicación lingüística

Figura 1. Definición de los procesos de comprensión

Denominación	Descripción
Aproximación e identificación	<p>Capacidad para buscar, localizar, seleccionar y extraer una información de un texto, más concretamente de fragmentos aislados de información relevante. Para encontrar el fragmento de información necesario es posible que el lector tenga que procesar más de un fragmento de la información.</p> <p>Para localizar la información los alumnos deben cotejar lo que se pregunta con la información literal o equivalente del texto. La localización de información se basa en el propio texto y en la información explícita contenida en él.</p> <p>Las tareas de localización también implican un cierto nivel de ambigüedad y de complejidad como encontrar información equivalente que puede implicar una clasificación o discriminar entre información parecida.</p>
Organización	<p>Capacidad para identificar la idea general de un texto a partir de las partes específicas e independientes del mismo.</p> <p>Una lectura general permite tener una idea global del texto y decidir si éste responde al objetivo de la lectura. Por tanto, el lector tiene ciertas hipótesis previas o ideas formadas sobre el texto a partir de una primera impresión y de sus reflexiones. La capacidad para identificar el tema o mensaje principal y la intención general del texto implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y la elección de las más generales, o lo que es lo mismo, distinguir entre las ideas principales y las secundarias. También supone la capacidad de seleccionar o elaborar un título o una reflexión escrita sobre el texto, explicar el orden de instrucciones simples, la identificación de las partes principales, la descripción del personaje principal, el escenario o el ambiente de una historia, la identificación del tema o mensaje del texto.</p>
Integración e interpretación	<p>Capacidad para relacionar las distintas partes de un texto para lo que se precisa comprender la interacción entre la cohesión local y global del texto y esto requiere procesar desde una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión con marcadores de cohesión («en primer lugar» y «en segundo lugar»), hasta establecer relaciones de causa/efecto sin marcadores explícitos.</p> <p>Realizar deducciones (que dependen, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo por parte del lector) sobre la intención del autor, el significado por el contexto, etc.; comparar y contrastar información integrando dos o más fragmentos de información del texto; identificar el motivo o la intención de un personaje concreto, la causa y su efecto... son otros aspectos de esta dimensión.</p>
Reflexión y valoración	<p>Capacidad para relacionar bien el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas, bien la forma con su utilidad y con la actitud e intención del autor.</p> <p>Para reflexionar sobre el contenido se deben evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con la información previa o con la que se encuentra en otros textos.</p> <p>Para ello es preciso aportar pruebas o argumentos externos al texto, evaluar la importancia de fragmentos de información o pruebas concretas, establecer comparaciones con normas morales o estéticas, fragmentos alternativos de información que sirvan para reforzar la postura de un autor o que evalúe la validez de las pruebas o de la información que aporta el texto.</p> <p>Reflexionar sobre la forma requiere un distanciamiento del texto, una consideración objetiva de éste y una evaluación de su calidad y conveniencia, lo que supone una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la lógica para lo que el conocimiento de elementos como la estructura del texto, el estilo y el registro desempeñan un papel importante.</p>
Transferencia y aplicación	<p>Capacidad para adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto. El proceso supone, que el lector ha asimilado la información que le proporciona el texto, que es capaz de manejarla de modo autónomo y que puede transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas.</p> <p>No se trata tan solo de manejar la información que proporciona el texto sino también de utilizarla para aplicarla a situaciones distintas, es decir, de aprehender el sentido del texto y extenderlo a realidades distintas de aquellas que lo motivan. En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada.</p>

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 2. Definición de los procesos de expresión escrita

Denominación	Descripción
Coherencia	La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.
Cohesión	La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenece a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma. Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto. La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que ésta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.
Adecuación	Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.
Presentación y revisión	Este proceso se refiere a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones.

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 3. Pesos de la matriz de especificaciones de la competencia en comunicación lingüística

		Procesos				
Comprensión	Aproximación/ Identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión/ Valoración	Transferencia/ Aplicación	
		30 ± 5%	30 ± 5%	30 ± 5%	5 ± 2%	5 ± 2%
Expresión	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Presentación/ Revisión		
	25 + 5%	25 + 5%	20 + 5%	30 + 5%		

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 4. Matriz de especificaciones de la competencia en comunicación lingüística

		Procesos					
		Textos	Aproximación/ Identificación 25%	Organización 21%	Integración y síntesis 29%	Reflexión/ Valoración 22%	Transferencia/ Aplicación 3%
Comprensión	Narrativo (Comprensión oral)	L001 L004 L006 L008 L010	L002	L003 L009	L005 L007 L011		
	Publicitario	L017 L018	L019	L015 L016 L020 L021 L022		L023	
	Literario	L032 L033 L034 L036	L028 L035 L040	L029 (2 puntos) L030 L031 L039	L027 L037 L038 L041		
	Narrativo	L049 L058	L051 L055	L052 L059	L050 L053 L054 L056 L057		
	Informativo		L066 L069 L072	L067 L071	L068 L070		
	Informativo/ Poético	L085	L086	L084	L087 (2 puntos) L083 L088		
	Informativo		L097 L102		L100	L096	
		Textos	Presentación/ Revisión 24%	Adecuación 20%	Coherencia 26%	Cohesión 30%	
Expresión	Narrativo (Comprensión oral)			L012	L013		
	Publicitario	L026	L024				
	Literario	L046	L042 L045 L048	L043 L047	L044		
	Narrativo	L061 L065	L064	L062	L060 L063		
	Informativo	L073 L077	L076	L074 L078 L080 L081 (2 puntos)	L075 L079		
	Informativo/ Poético	L095 (2 puntos)	L094 (2 puntos)	L092 (2 puntos)	L090 L091 L093 (2 puntos)		
	Informativo	L104			L103 (2 puntos)		

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 5. Descripción de los niveles de competencia en comunicación lingüística

Nivel	Lo que saben y lo que saben hacer los alumnos en cada uno de los niveles de rendimiento
<p>5</p> <p>650</p>	<p>En el <i>nivel 5</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sintetizar un texto divulgativo, • elaborar un texto organizando sus partes de forma que expresen una progresión temática que permita seguir la información que se pretende dar, utilizando al mismo tiempo los mecanismos más relevantes para conseguir una cohesión léxica y gramatical, con legibilidad y presentación correctas, • resumir por escrito la información extraída de un texto, eliminando la información no relevante.
<p>4</p> <p>575</p>	<p>En el <i>nivel 4</i> los alumnos además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizar la información de un texto reconociendo palabras poco usuales e identificando las partes del mismo y sus relaciones, • valorar las acciones de los personajes a partir del conjunto de informaciones que aparecen aisladas a lo largo de un texto y escribe sus reflexiones, • adaptar, recrear y aplicar a otros contextos lo leído en un texto, • elaborar un texto -a partir de otro leído- con coherencia, cohesión léxica y gramatical y progresión temática de las ideas que quieren expresar.
<p>3</p> <p>485</p>	<p>En el <i>nivel 3</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas de los niveles anteriores, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sintetizar información práctica que les permite actuar adecuadamente en la vida cotidiana, • buscar información en textos con mayor extensión y dificultad que los de anteriores niveles, • reflexionar sobre los valores o formas de ser de los personajes a partir de la forma de expresarse de los mismos, • organizar la información y reconociendo e identificando las relaciones entre partes concreta del texto, • integrar el significado de frases literarias por el contexto de texto, • realizar descripciones con una cierta coherencia y cohesión léxica y gramatical basadas en un texto previamente leído usando un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto, controlando aspectos como la legibilidad de caligrafía.
<p>2</p> <p>408</p>	<p>En el <i>nivel 2</i> los alumnos, además de los conocimientos y destrezas del nivel anterior, son capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obtener e identificar la información de un texto corto, sintetizarla eligiendo la frase que mejor lo consigue, • reflexionar sobre la forma de actuar de un personaje ante un hecho concreto, valorar lo que dice y las afirmaciones que se vierten en el texto, • organizar y localizar en un texto hechos y tiempos concretos que les permitan orientarse en situaciones concretas de la vida cotidiana, • sustituir palabras que aparecen en un texto por otras de su vocabulario sin que pierda cohesión, o elegir las palabras que mejor se adecuen a otra que no son de su vocabulario usual, • escribir un texto coherente, bien a partir de frases independientes bien libremente, de forma que coincida con las ideas de un texto leído previamente, • reconocer el significado de símbolos gráficos en la escritura.
<p>1</p> <p>333</p>	<p>En el <i>nivel 1</i> los alumnos tienen capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conocer el destinatario de un escrito, • conocer el significado de expresiones comunes insertas en un texto, • Integrar el significado de expresiones comunes insertas en un texto y el de algunas palabras de uso relativamente frecuente, • sintetizar información relativa a hechos concretos o a rasgos más destacados de un personaje, • identificar situaciones y acciones concretas vinculadas a dicho personaje, • reflexionar sobre la definición de un objeto a partir de la información obtenida de un texto, • localizar el espacio en que se desarrolla una historia, organizando la información del texto, • completar un texto de forma coherente con palabras dadas.

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 6. Matriz de especificaciones por niveles de la competencia en comunicación lingüística

		Procesos					
COMPRESIÓN	Nivel	Límite inferior	Aproximación/Identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión/Valoración	Transferencia/Aplicación
	5	650				L087	
	4	575		L102	L029 (2 puntos) L071 L084	L053 L088	L096
	3	485	L010 L036 L058	L035 L055 L069 L072 L097	L016 L020 L039	L007 L056 L068 L083 L100	
	2	408	L017 L032 L033 L034 L049	L019 L040 L051 L086	L003 L015 L021 L031 L052 L059 L067	L027 L037 L038 L041 L050 L057 L070	
	1	333	L001 L004 L006 L008 L018 L085	L002 L028 L066	L009 L022 L030	L005 L011 L054	L023
	EXPRESIÓN	Nivel	Límite inferior	Presentación/Revisión	Adecuación	Coherencia	Cohesión
5		650		L042 L076	L047 L081 (2 puntos)	L060 L075 L091 L103 (2 puntos)	
4		575	L073 L061	L064	L062 L074 L078	L013 L044 L063	
3		485	L026 L046 L065 L077 L104	L045 L048 L094 (2 puntos)	L043 L080	L093 (2 puntos)	
2		408	L095 (2 puntos)	L024	L092 (2 puntos)	L079 L090	
1		333			L012		

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 7. Situaciones para la comunicación lingüística. Secundaria

Competencia en comunicación lingüística / Contextos		
	Situación y temática	Modalidades discursivas y textuales
Comprensión lectora	<p>Temática: históricos, sociales, de actualidad, sobre la naturaleza, temas escolares, temas familiares, oficios, información científica y técnica, información sobre hechos o acontecimientos destacables.</p> <p>Situaciones: vida cotidiana, relaciones sociales, situaciones próximas a la experiencia del alumnado.</p>	<p>Tipo de texto: continuos, discontinuos, visuales, gráficos.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: descripción, narración, exposición, argumentación, textos publicitarios y periodísticos (crónicas, noticias), instructivos, artículos de diccionario, enciclopedia, glosario o web, textos literarios (cuento, poema, texto teatral).</p> <p>Vocabulario: terminología básica específica de las distintas áreas, usos coloquiales y formales, registro divulgativo.</p> <p>Modelos de texto: planteamientos de problemas, noticias, crónicas, normas, avisos, comunicaciones, artículos de diccionario, glosarios, enciclopedias, webs, declaraciones públicas, instrucciones sencillas, textos dialogados.</p>
Comprensión oral	<p>Temática: información divulgativa de carácter científico y técnico, temas sociales, informaciones de actualidad, presentaciones de tareas para su realización, temas escolares.</p> <p>Situaciones: presentación de un proyecto, presentación de un plan de trabajo, temas próximos a la experiencia del alumnado y al ámbito académico.</p>	<p>Tipo de texto: audiovisual, oral.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: descripción, narración, disertación, argumentación, géneros periodísticos (noticia, crónica), documental, publicidad, exposiciones, instrucciones.</p> <p>Vocabulario: terminología específica básica de distintas áreas del conocimiento, usos coloquiales y formales, registros divulgativos.</p> <p>Modelos de texto: presentación de una tarea, instrucciones, declaraciones públicas, avisos, normas, noticias, diálogos.</p>
Expresión	<p>Temática: fenómenos naturales, demografía, rasgos de las sociedades, mundo de la subjetividad (ideas, sentimientos, emociones), hechos de actualidad, informes sobre tareas, ámbito académico y escolar.</p> <p>Situaciones: vida cotidiana, relaciones sociales, ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, situaciones personales, sociales y culturales destacables, participación en el ámbito público, desarrollo de proyectos, planteamiento y resolución de problemas, situaciones de intercambio comercial, participación en foros.</p>	<p>Tipo de texto: continuo, discontinuo, visual y gráfico.</p> <p>Formas, tipologías y géneros: argumentaciones, descripción, narración, exposición, publicitarios, periodísticos (crónicas, noticias), literarios (relato breve, poema).</p> <p>Vocabulario: vocabulario específico básico de las distintas materias, registro coloquial, registro formal, registro técnico y académico.</p> <p>Modelos de texto: memorias, informes sobre tareas realizadas, cartas de solicitud, resúmenes, breves exposiciones, glosarios, documentos técnicos, documentos que integren información textual, imágenes y gráficos, textos propios del ámbito personal, textos dialogados.</p>

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 8. Definición de los procesos de comprensión. Secundaria

Denominación	Descripción
Aproximación e identificación	<p><i>Capacidad para buscar, localizar, seleccionar y extraer una información de un texto, más concretamente de fragmentos aislados de información relevante. Para encontrar el fragmento de información necesario es posible que el lector tenga que procesar más de un fragmento de información.</i></p> <p>Para localizar la información el alumnado debe cotejar lo que se pregunta con la información literal o equivalente del texto. La localización de información se basa en el propio texto y en la información explícita contenida en él.</p> <p>Las tareas de localización también implican un cierto nivel de ambigüedad y de complejidad como encontrar información equivalente que puede implicar una clasificación o discriminar entre información parecida.</p>
Organización	<p><i>Capacidad para identificar la idea general de un texto a partir de las partes específicas e independientes del mismo.</i></p> <p>Una lectura general permite tener una idea global del texto y decidir si este responde al objetivo de la lectura. Por tanto, el lector tiene ciertas hipótesis previas o ideas formadas sobre el texto a partir de una primera impresión y de sus reflexiones. La capacidad para identificar el tema o mensaje principal y la intención general del texto implica el establecimiento de una jerarquía entre ideas y la elección de las más generales, o lo que es lo mismo, distinguir entre ideas principales y las secundarias. También supone la capacidad de seleccionar o elaborar un título o una reflexión escrita sobre el texto, explicar el orden de instrucciones simples, la identificación de las partes principales, la descripción del personaje principal, el escenario o el ambiente de una historia, la identificación del tema o mensaje del texto.</p>
Reflexión y valoración	<p><i>Capacidad para relacionar bien el contenido de un texto con el conocimiento y las ideas previas, bien la forma con su utilidad y con la actitud e intención del autor.</i></p> <p>Para reflexionar sobre el contenido se deben evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con la información previa o con la que se encuentra en otros textos.</p> <p>Para ello es preciso aportar pruebas o argumentos externos al texto, evaluar la importancia de fragmentos de información o pruebas concretas, establecer comparaciones con normas morales o estéticas, fragmentos alternativos de información que sirvan para reforzar la postura de un autor o que evalúe la validez de las pruebas o de la información que aporta el texto.</p> <p>Reflexionar sobre la forma requiere un distanciamiento del texto, una consideración objetiva de este y una evaluación de su calidad y conveniencia, lo que supone una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y la lógica para lo que el conocimiento de elementos como la estructura del texto, el estilo y el registro desempeñan un papel importante.</p>
Integración e interpretación	<p><i>Capacidad para relacionar las distintas partes de un texto para lo que se precisa comprender la interacción entre la cohesión local y global del texto y esto requiere procesar desde una secuencia compuesta de tan solo dos oraciones recurriendo a la cohesión con marcadores de cohesión («en primer lugar» y «en segundo lugar»), hasta establecer relaciones de causa/efecto sin marcadores explícitos.</i></p> <p>Realizar deducciones (que dependen, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo por parte del lector) sobre la intención del autor, el significado por el contexto, etc.; comparar y contrastar información integrando dos o más fragmentos de información del texto; identificar el motivo o la intención de un personaje concreto, la causa y su efecto... son otros aspectos de esta dimensión.</p>
Transferencia y aplicación	<p><i>Capacidad para adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente para generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas o avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto.</i></p> <p>El proceso supone, que el lector ha asimilado la información que le proporciona el texto, que es capaz de manejarla de modo autónomo y que puede transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas.</p> <p>No se trata tan solo de manejar la información que proporciona el texto sino también de utilizarla para aplicarla a situaciones distintas, es decir, de aprehender el sentido del texto y extenderlo a realidades distintas de aquellas que lo motivan. En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada.</p>

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 9. Definición de los procesos de expresión escrita. Secundaria

Denominación	Descripción
Coherencia	La coherencia lingüística alude a la progresión temática de las ideas que aparecen en el texto, hace referencia a la confección de un texto unitario y, a su vez, organizado en partes de forma que la información que aparezca resulte inteligible. Además, tiene en cuenta de qué forma progresa la información a lo largo del texto.
Cohesión	La cohesión es una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Pertenece a la estructura misma de la lengua, no es un elemento externo a la misma. Es, por tanto, un proceso que se basa en la concordancia y corrección verbal, la concordancia de género, el uso de nexos adecuados y la correcta puntuación del texto. La mayor diferencia entre coherencia y cohesión es que esta tiene que ver con relaciones semánticas del nivel de la palabra, mientras que la primera con procesos discursivos que no siempre están relacionados con material lingüístico.
Adecuación	Tiene que ver con el uso de un registro adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos que sean necesarios. Por otro lado, tiene que ver también con destrezas relativas a la capacidad para ajustar el contenido del texto elaborado a un contexto preciso en cuanto a la precisión léxica, la combinatoria semántica, la corrección gramatical y el mantenimiento constante del registro adecuado.
Presentación y revisión	Este proceso se refiere a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la legibilidad de la caligrafía, la limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones.

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

Figura 10. Pesos de la matriz de especificaciones de la competencia en comunicación lingüística

Comprensión	Procesos				
	Aproximación/ Identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión/ Valoración	Transferencia/ Aplicación
	15 %± 5%	20 %± 5%	30% ± 5%	30% ± 5%	5% ± 2%
Expresión	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Presentación/ Revisión	
	25% ± 5%	25%± 5%	30% ± 5%	20% ± 5%	

Fuente: Evaluaciones Generales de Diagnóstico

ANEXO II
Preguntas en lectura. Estudio PISA 2009

Ejemplos de preguntas en lectura

CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

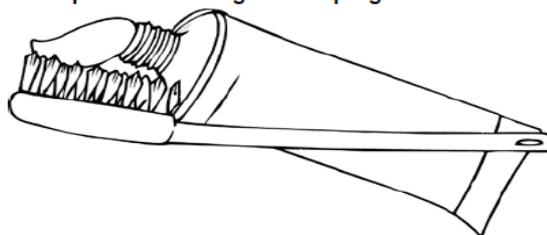
¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos?

Los investigadores británicos responden que no. De hecho, han probado muchas alternativas distintas y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, daña el esmalte de los dientes y las encías sin quitar los restos de comida o la placa dental.

Bente Hansen, experta en el cepillado de los dientes, señala dice que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo. “Comience por una esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera”, dice. “¡Tampoco olvide la lengua! De hecho, ésta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento”.

“Cómo cepillarse los dientes” es un artículo de una revista noruega.

Utiliza dicho artículo para responder a las siguientes preguntas.



Pregunta 1: CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

R403Q01

¿De qué trata el artículo?

- De la mejor manera de cepillarse los dientes.
- Del mejor tipo de cepillo de dientes a utilizar.
- De la importancia de una buena dentadura.
- De la manera en que las distintas personas se cepillan los dientes.

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Integrar e interpretar: conseguir una comprensión global.
Identificar la idea principal de un texto descriptivo breve.

Máxima puntuación

Código 1: A. De la mejor manera de cepillarse los dientes.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 3: CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

R403Q03 – 0 1 9

Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?

.....

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Localizar y extraer: extraer información.

Encontrar información en un texto descriptivo breve.

Máxima puntuación

Código 1: Se refiere a las bacterias O a la eliminación del mal aliento O a ambas. La respuesta puede parafrasear el texto o citarlo directamente.

- Para eliminar las bacterias.
- Tu lengua puede contener bacterias.
- Bacterias.
- Porque puedes evitar el mal aliento.
- Mal aliento.
- Para eliminar las bacterias y por tanto evitar que tengas mal aliento. [Ambas]
- De hecho, ésta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento. [Ambas]
- Las bacterias pueden causar mal aliento.

Sin puntuación

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.

- Debes cepillarla como si sujetases un bolígrafo.
- No la cepilles demasiado fuerte.
- Para que no te olvides.
- Para quitar los restos de comida.
- Para eliminar la placa dental.

Código 9: Sin respuesta.

Pregunta 4: CÓMO CEPILLARSE LOS DIENTES

R403Q04

¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?

- a. Para ayudarte a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes.
- b. Porque comienzas por una esquina tanto con un bolígrafo como con un cepillo de dientes.
- c. Para mostrarte que puedes cepillarte los dientes de muchas formas diferentes.
- d. Porque debes tomarte el cepillado de los dientes tan en serio como la escritura.

FINALIDAD DE LA PREGUNTA:

Reflexionar y evaluar: reflexionar sobre la forma de un texto y evaluarla.

Identificar la finalidad de una analogía en un texto descriptivo breve.

Máxima puntuación

Código 1: A. Para ayudarte a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes.

Sin puntuación

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

ANEXO III

Pruebas A y B de comprensión lectora para la validación

(Validación A)**Apellidos:** _____ **Nombre:** _____**Curso:** _____ **Sexo:** _____ **Edad:** _____ **Fecha:** _____

INSTRUCCIONES

1. Rellena tus datos personales y lee las instrucciones cuidadosamente, si tienes alguna pregunta es el momento de que se lo digas al profesor.
2. Tras escuchar la lectura del profesor, realiza la lectura del texto en silencio las veces que consideres necesarias.
3. Después de leído el texto, procede a contestar las preguntas.
4. Cada pregunta tendrá cuatro alternativas de respuestas, pero sólo una es la correcta, deberás colocar una equis (X) al lado derecho de la que consideres correcta.

TEXTO

Un maremoto en el Índico

Las primeras olas comenzaron a golpear las costas del sudeste asiático dos horas después de que los centros sismológicos de medio mundo registraran el quinto mayor terremoto de la Historia. Aldeas enteras desaparecieron sin más, complejos hoteleros quedaron flotando a la deriva y pequeñas islas dejaron de existir en una cadena de destrucción que se extendió por 3.000 kilómetros de costa y llegó hasta África, con varias víctimas en Somalia [...]. El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores que se encontraban faenando [...] y los servicios de rescate lleguen a remotas islas con las que se ha perdido la comunicación, sobre todo en la India y Sri Lanka, los dos países más afectados.

El Mundo, 27 de diciembre de 2004

PREGUNTAS

1. Cuando el autor del texto hace referencia a la palabra “*somalia*”, se refiere a:

- a) Un pueblo.
- b) Una ciudad.
- c) Una aldea.
- d) Un país.

2. ¿La palabra “*remotas*” tiene el mismo significado de?

- a) Asiáticas.
- b) Próximas.
- c) Lejanas.
- d) Elevaciones.

3. ¿La palabra contraria de “*mayor*” es?

- a) Alto.
- b) Menor.
- c) Viejo.
- d) Superior.

4. En la frase: “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:

- a) Mesura de decenas.
- b) Astucia de millones.
- c) Fortuna de millares.
- d) Aleluya de cienes.

5. En la siguiente frase, cuál es el verbo: “Aldeas enteras desaparecieron sin más”.

- a) Enteras.
- b) Desaparecieron.
- c) Sin.
- d) Aldeas.

6. De las definiciones que a continuación se presentan ¿Cuál es la más adecuada para “centros sismológicos”?

- a) Lugares para medir catástrofes.

- b) Lugares para medir terremotos.
- c) Lugares para medir inundaciones.
- d) Lugares para medir minerales.

7. ¿Quiénes desaparecían sin más?

- a) Aldeas enteras.
- b) Complejos hoteleros.
- c) Somalia.
- d) África.

8. Cuando el autor anuncia: “Pequeñas islas dejaron de existir en una cadena de destrucción que se extendió por 3.000 kilómetros”. ¿A qué se refiere cuando dice “cadena de destrucción”?

- a) Al maremoto.
- b) Al terremoto.
- c) A los países.
- d) A los complejos hoteleros.

9. “Registraran el quinto mayor terremoto de la Historia”. ¿Cuánto tiempo tardaron en golpear las olas desde que se registró el terremoto?

- a) 2.
- b) Al mismo tiempo.
- c) 2 horas antes.
- d) 2 horas.

10. En la oración: “Aldeas enteras desaparecieron sin más”, ¿el autor está?

- a) Afirmando.
- b) Preguntando.
- c) Exclamando.
- d) Negando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

- a) Un terremoto y sus consecuencias.
- b) Un meteorito y sus consecuencias.
- c) Un huracán y sus consecuencias.
- d) Un maremoto y sus consecuencias.

12. Cuando el autor dice: “Complejos hoteleros quedaron flotando a la deriva”, ¿qué hace?

- a) Comparar.
- b) Imaginar.
- c) Describir.
- d) Crear.

13. La palabra: “*característica*” es a “*cualidad*” como “*terremoto*” es a...?

- a) Terranova.
- b) Territorio.
- c) Seísmo.
- d) Sufismo.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- b) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.
- c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer la lectura, y después responder.
- d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

- a) Los inconvenientes del cambio climático.
- b) Las ventajas de viajar.
- c) Los daños de un maremoto.
- d) Los beneficios de un maremoto.

16. En la siguiente frase: “Pequeñas islas dejaron de existir”, ¿qué está expresando el autor?

- a) Una duda
- b) Una comparación.
- c) Un propósito.
- d) Un hecho.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) Una catástrofe afectó a varios países y en ella hubo muchos muertos.
- b) Aldeas enteras aparecieron.
- c) Miles de pescadores están desaparecidos.
- d) Hay víctimas en Somalia.

18. En la siguiente frase: “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores”, ¿qué está expresando el autor?

- a) Una actitud.
- b) Una opinión.
- c) Una crítica.
- d) Una metáfora.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Informar.
- b) Evolucionar.
- c) Hacer.
- d) Convencer.

20. “El alcance final de la tragedia no será conocido hasta que se sepa la suerte de miles de pescadores que se encontraban faenando [...] y los servicios de rescate lleguen a remotas islas con las que se ha perdido la comunicación, sobre todo en la India y Sri Lanka, los dos países más afectados.” A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (Validación A)

a) Cada pregunta contestada correctamente se puntúa con 1 punto, mientras que cada pregunta contestada erróneamente lo es con 0 puntos.

b) En la pregunta 20 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *Se sabrá posteriormente si han muerto los pescadores que trabajaban.*

c) En la pregunta 21 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *Un maremoto golpeó las costas del sur de Asia primero, y posteriormente otras zonas como África, causando en ambos lugares grandes daños.*

d) Las respuestas correctas a cada una de las preguntas que componen la prueba de comprensión lectora son:

1. d)
2. c)
3. c)
4. b)
5. b)
6. b)
7. a)
8. a)
9. d)
10. a)
11. d)
12. c)
13. c)
14. c)
15. c)
16. d)
17. a)
18. b)
19. a)

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
(Validación B)

Apellidos: _____ Nombre: _____
Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1. Rellena tus datos personales y lee las instrucciones cuidadosamente, si tienes alguna pregunta es el momento de que se lo digas al profesor.
2. Tras escuchar la lectura del profesor, lee el texto en silencio las veces que consideres necesarias.
3. Después de leído el texto, procede a contestar las preguntas.
4. Cada pregunta tendrá cuatro alternativas de respuesta, pero sólo una es la correcta, deberás colocar una equis (X) al lado derecho de la que consideres correcta.

TEXTO

Un maremoto en el Índico

Además de este efecto principal, el tsunami tuvo otras consecuencias: [...] Los efectos del maremoto sobre los ecosistemas marinos y costeros (arrecifes de coral, praderas marinas, manglares y humedales) determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático.

El terremoto también repercutió en todo el planeta. Según la Agencia Espacial Italiana, se modificó el eje de rotación de la Tierra: Los científicos italianos calculan que la modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo, lo que corresponde a unos 5 a 6 centímetros en línea recta [...].

ABC, 29 de diciembre de 2004

PREGUNTAS

1. Cuando el autor del texto hace referencia a la palabra “tsunami”, se refiere a:

- a) Una costa.
- b) Un océano.
- c) Un maremoto.
- d) Un terremoto.

2. ¿La palabra “costeros” tiene el mismo significado de?

- a) Montañas.
- b) Litorales.
- c) Fluviales.
- d) Cultivos.

3. ¿La palabra contraria de “marinas” es?

- a) Terrestres.
- b) Acuáticas.
- c) Aéreas.
- d) Bajas.

**4. En la frase: “Los efectos del tsunami sobre los ecosistemas marinos y costeros”.
¿Las palabras subrayadas son iguales a?:**

- a) Antártida y litorales.
- b) Oceánicos y litorales.
- c) Lacustres y litorales.
- d) Fluviales y litorales.

5. En la siguiente frase subrayada cuál es el sustantivo: “El tsunami tuvo otras consecuencias”

- a) Otras.
- b) Consecuencias.
- c) Tsunami.
- d) Tuvo.

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “ecosistemas”?

- a) Medio lógico.

- b) Medio ambiente.
- c) Sistema político.
- d) Sudeste asiático.

7. ¿Quiénes determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático?

- a) Los científicos.
- b) La Agencia Espacial.
- c) Las nubes.
- d) Los efectos del tsunami.

8. Cuando el autor anuncia: “El tsunami tuvo otras consecuencias”. ¿A qué se refiere cuando dice “consecuencias”?

- a) Posibilidades.
- b) Maremoto.
- c) Efectos.
- d) Diferencias.

9. El terremoto también repercutió en todo el planeta. ¿Cómo?

- a) Modificó el eje de rotación.
- b) En línea recta.
- c) Con la lluvia.
- d) Modificó en dos milésimas.

10. En la oración: “¡La modificación fue de cerca de dos milésimas!”, ¿el autor está?

- a) Exclamando.
- b) Preguntando.
- c) Profundizando.
- d) Negando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

- a) Las consecuencias de una catástrofe natural.
- b) Las consecuencias de una catástrofe humana.
- c) Las desventajas de un beneficio.
- d) Las ventajas de la Tierra.

12. Cuando el autor dice: “Los ecosistemas marinos y costeros determinarán el futuro”, ¿qué hace?

- a) Comparar.
- b) Imaginar.
- c) Definir.
- d) Crear.

13. La palabra “notorio” es a “destacado” como “efecto” es a...?

- a) Terremoto.
- b) Tsunami.
- c) Misterio.
- d) Consecuencia.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- b) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.
- c) Contestar el cuestionario, leer la lectura, luego las instrucciones y después colocar tus datos.
- d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

- a) Las investigaciones de los científicos.
- b) Las consecuencias del cambio del eje terrestre.
- c) Las consecuencias del tsunami y el terremoto.
- d) Nada.

16. En la siguiente frase: “La modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una metáfora.
- b) Una duda.
- c) Un hecho.
- d) Una opinión.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) Los efectos no los conocemos ni hoy ni en el futuro.
- b) Los efectos están visibles ahora y en el futuro.
- c) Los científicos son italianos.
- d) Los tsunamis no son tan peligrosos.

18. En la siguiente frase: “El tsunami tuvo otras consecuencias: [...] determinarán el futuro y la calidad de vida de muchas poblaciones del sudeste asiático”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una opinión.
- b) Una actividad.
- c) Una crítica.
- d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Infamar.
- b) Convencer.
- c) Informar.
- d) Probar.

20. “Según la Agencia Espacial Italiana, se modificó el eje de rotación de la Tierra: Los científicos italianos calculan que la modificación fue de cerca de dos milésimas de segundo, lo que corresponde a unos 5 a 6 centímetros en línea recta [...]”. A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA (Validación B)

a) Cada pregunta contestada correctamente se puntúa con 1 punto, mientras que cada pregunta contestada erróneamente lo es con 0 puntos.

b) En la pregunta 20 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *Los científicos dicen que el eje de rotación terrestre cambió.*

c) En la pregunta 21 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *El tsunami repercutió sobre los ecosistemas marinos y costeros, y el terremoto modificó el eje de rotación terrestre.*

d) Las respuestas correctas a cada una de las preguntas que componen la prueba de comprensión lectora son:

1. c)
2. b)
3. b)
4. a)
5. c)
6. b)
7. d)
8. c)
9. a)
10. c)
11. a)
12. b)
13. d)
14. b)
15. c)
16. c)
17. b)
18. a)
19. c)

ANEXO IV

Prueba de comprensión lectora para el pre-test

Apellidos: _____ Nombre: _____
Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1. Rellena tus datos personales y lee las instrucciones cuidadosamente, si tienes alguna pregunta es el momento de que se lo digas al profesor.
2. Tras escuchar la lectura del profesor, lee el texto en silencio las veces que consideres necesarias.
3. Después de leído el texto, procede a contestar las preguntas.
4. Cada pregunta tendrá cuatro alternativas de respuesta, pero sólo una es la correcta, deberás colocar una equis (X) al lado derecho de la que consideres correcta.

TEXTO

Los Tras-os-Montes de Portugal

En Tras-os-Montes la expresión popular distingue dos regiones naturales: la Tierra Fría y la Tierra Caliente. La primera es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media, dominada por algunas sierras poco altas y entallada por valles profundos y estrechos. El clima es rudo con invierno frío y largo; y un estío muy cálido.

La Tierra Caliente está formada por los valles que afluyen al Duero, encajados a algunos centenares de metros en la Mesta. El clima es, por esto, muy diferente: con pocas lluvias, invierno moderado por el abrigo de las altas vertientes y verano con días tórridos que suceden a noches de bochorno. El manto vegetal adopta un aspecto francamente mediterráneo.

ORLANDO RIBEIRO: *Geografía de España y Portugal*

PREGUNTAS

1. Cuando en el texto aparece la palabra “Duero”, se refiere a:

- a) Un río.
- b) El este.
- c) Un sierra.
- d) Una montaña.

2. ¿La palabra “estío” tiene el mismo significado de...?

- a) Verano.
- b) Primavera.
- c) Otoño.
- d) Familiar.

3. ¿La palabra contraria de “tórridos” es?

- a) Lluviosos.
- b) Calurosos.
- c) Frescos.
- d) Nublados.

4. En la frase: “Dominada por algunas sierras poco altas y entallada por valles profundos y estrechos”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:

- a) Enlazada por balsones.
- b) Esculpida por depresiones.
- c) Embutida por presiones.
- d) Achatada por cimas.

5. En la siguiente frase, cuál es el adjetivo: “El clima, es por esto muy diferente”

- a) Diferente.
- b) Esto.
- c) Clima.
- d) Muy.

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “clima rudo”?

- a) Tiempo amable.
- b) Tiempo extremo.
- c) Tiempo suave.
- d) Tiempo.

7. ¿Quién distingue varias regiones naturales?

- a) La Tierra Fría.
- b) La Tierra Caliente.
- c) La primera meseta.
- d) La expresión popular.

8. Cuando el autor anuncia: “La Tierra Caliente está formada por valles que afluyen al Duero, encajados a algunos centenares de metros”. ¿A qué se refiere cuando dice “encajados”?

- a) A los valles.
- b) A las lluvias.
- c) A los afluentes.
- d) A la tierra.

9. La primera es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media, ¿cómo son sus valles?

- a) Pequeños.
- b) Oscuros.
- c) Profundos.
- d) Atravesados.

10. En la oración: “¡El clima es rudo con invierno frío y largo!”, ¿el autor está?

- a) Preguntando.
- b) Exclamando.
- c) Suponiendo.
- d) Negando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es?

- a) Las características de Tras-Os-Montes.

- b) Las características del manto vegetal.
- c) Las características de los ríos.
- d) Las características de Portugal.

12. Cuando el autor dice: “El manto vegetal adopta un aspecto francamente mediterráneo”, ¿qué hace?

- a) Comparar.
- b) Describir.
- c) Suponer.
- d) Imaginar.

13. La palabra: “altitud” es a “altura” como “meseta” es a...?

- a) Río.
- b) Valle.
- c) Altiplano.
- d) Montaña.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.
- b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- c) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.
- d) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

- a) El conocer una región.
- b) El conocer el estío.
- c) El conocer un pico.
- d) El conocer España.

16. En la siguiente frase: “Es una meseta de 700 a 800 metros de altitud media”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Una metáfora.
- b) Una duda.
- c) Una opinión.
- d) Un hecho.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) El clima cuando es cálido.
- b) Los efectos de la lluvia.
- c) La existencia del bochorno.
- d) La existencia de dos regiones naturales.

18. En la siguiente frase: “El clima es rudo”, ¿qué está realizando el autor?

- a) Una discusión.
- b) Una opinión.
- c) Una crítica.
- d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Informar.
- b) Convencer.
- c) Describir.
- d) Criticar.

20. “El clima es, por esto, muy diferente: con pocas lluvias, invierno moderado por el abrigo de las altas vertientes y verano con días tórridos que suceden a noches de bochorno”. A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (Pre-test)

a) Cada pregunta contestada correctamente se puntúa con 1 punto, mientras que cada pregunta contestada erróneamente lo es con 0 puntos.

b) En la pregunta 20 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *El clima es seco, no frío en invierno y caluroso en verano.*

c) En la pregunta 21 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *Los Tras-os-Montes tienen dos regiones, una de meseta con clima duro y otra, de valles con clima menos duro.*

d) Las respuestas correctas a cada una de las preguntas que componen la prueba de comprensión lectora son:

1. a)
2. a)
3. c)
4. b)
5. a)
6. b)
7. d)
8. a)
9. c)
10. b)
11. a)
12. b)
13. c)
14. a)
15. a)
16. d)
17. d)
18. b)
19. c)

ANEXO V

Prueba de comprensión lectora para el intra-test

Apellidos: _____ Nombre: _____

Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1. Rellena tus datos personales y lee las instrucciones cuidadosamente, si tienes alguna pregunta es el momento de que se lo digas al profesor.
2. Tras escuchar la lectura del profesor, lee el texto en silencio las veces que consideres necesarias.
3. Después de leído el texto, procede a contestar las preguntas.
4. Cada pregunta tendrá cuatro alternativas de respuesta, pero sólo una es la correcta, deberás colocar una equis (X) al lado derecho de la que consideres correcta.

TEXTO

La Antártida: el continente helado

Nos hallamos en la Antártica, un continente de 14 millones de kilómetros cuadrados, tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos. Pero no hay gobierno, policía ni ejército, no hay carreteras ni ferrocarriles. El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros de espesor.

La sensación siempre presente en el Antártico es el frío, que parece cubrirlo todo. En la pista de hielo nos recibe una temperatura de -19°C , y casi al instante de bajar a tierra un frío terrible comienza a filtrarse en el cuerpo pese a la protección del ropaje antitérmico.

Estoy enfundado en un grueso y pesado traje térmico de 15 kg de peso, con dos pares de guantes, una enorme capucha de pelo de camello y botas tipo astronauta que pesan más de 2 kg. Es nuestro equipo de supervivencia. Si alguien lo perdiera, podría perder también la vida por la acción letal del frío.

ÓSCAR DEL RIVEIRO: "Antártico, el fondo del mundo"

Revista de Geografía Universal (adaptación)

PREGUNTAS

1. En el texto la palabra “Antártico”, se refiere a:

- a) Un continente.
- b) Un océano.
- c) Una montaña.
- d) Una río.

2. ¿La palabra “grueso” tiene el mismo significado de?

- a) Queso.
- b) Gordo.
- c) Fino.
- d) Frío.

3. ¿La palabra contraria de “pares” es...?

- a) Iguales.
- b) Ases.
- c) Impares.
- d) Anales.

4. En la frase: “Podría perder también la vida por la acción letal del frío”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a...?:

- a) Actitud mental.
- b) Situación total.
- c) Posición paletal.
- d) Intervención mortal.

5. En la siguiente frase cuál es el verbo: “El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros”

- a) Mole.
- b) Inmensa.
- c) Forman.
- d) Una.

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “enfundado”?

- a) Metido.
- b) Absorbido.
- c) Chasquido.
- d) Apoyado.

7. ¿Quién es tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos?

- a) El Antártico.
- b) Una mole.
- c) La Antártida.
- d) La inmensa.

8. Cuando el autor anuncia: “El hielo y la nieve forman una inmensa mole de miles de metros de espesor”. ¿A qué se refiere cuando dice “espesor”?

- a) A anchura.
- b) A textura.
- c) A blandura.
- d) A aspereza.

9. “Podría perder también la vida por la acción letal del frío”. ¿Cómo pasaría eso?

- a) Sin la noche.
- b) Sin el equipo.
- c) Sin la nieve.
- d) Sin el hielo.

10. En la oración: “No hay gobierno”, ¿el autor está...?

- a) Preguntando.
- b) Dudando.
- c) Negando.
- d) Exclamando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es...?

- a) Las características y condiciones de un mar.
- b) Las características y condiciones de un país.
- c) Las características y condiciones península.

d) Las características y condiciones de un continente.

12. Cuando el autor dice: “Tan grande como Europa y los Estados Unidos juntos”, ¿qué hace?

- a) Apoyar.
- b) Acudir.
- c) Definir.
- d) Comparar.

13. La palabra “inmensa” es a “grande” como “sensación” es a...?

- a) Percepción.
- b) Repetición.
- c) Señalización.
- d) Sucesión.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.
- b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto, y después responder.
- d) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

15. La persona que lee este texto ¿Qué puede llegar a saber?

- a) El vivir en una montaña nevada.
- b) La vida en Europa y Estados Unidos.
- c) Lo fácil de vivir en la Antártida.
- d) La dureza de la vida en la Antártida.

16. En la siguiente frase: “Un continente de 14 millones de kilómetros cuadrados”. ¿Qué está realizando el autor?

- a) Un hecho.
- b) Una opinión.
- c) Una duda.
- d) Una coacción.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación a la lectura?

- a) Estoy enfundado en un grueso y pesado traje térmico.
- b) La Antártida, un extenso y difícil lugar para vivir.
- c) La sensación no presente es el frío.
- d) El hielo y la nieve forman una inmensa mole.

18. En las siguientes frases: “Es nuestro equipo de supervivencia. Si alguien lo perdiera, podría perder también la vida”, ¿qué está realizando el autor?

- a) Una mentira.
- b) Una opinión.
- c) Una crítica.
- d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Infamar.
- b) Convencer.
- c) Definir.
- d) Describir.

20. “La sensación siempre presente en el Antártico es el frío, que parece cubrirlo todo. En la pista de hielo nos recibe una temperatura de -19°C , y casi al instante de bajar a tierra un frío terrible comienza a filtrarse en el cuerpo pese a la protección del ropaje antitérmico.” A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA (Intra-test)

a) Cada pregunta contestada correctamente se puntúa con 1 punto, mientras que cada pregunta contestada erróneamente lo es con 0 puntos.

b) En la pregunta 20 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *En la Antártida hace mucho frío aunque se lleve buena ropa.*

c) En la pregunta 21 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *La Antártida es muy grande, no tiene gobierno, y además allí es muy importante la ropa que vistamos para poder sobrevivir.*

c) Las respuestas correctas a cada una de las preguntas que componen la prueba de comprensión lectora son:

1. b)
2. b)
3. c)
4. d)
5. c)
6. a)
7. c)
8. a)
9. b)
10. c)
11. d)
12. d)
13. a)
14. d)
15. d)
16. a)
17. b)
18. b)
19. d)

ANEXO VI

Prueba de comprensión lectora para el pos-test

Apellidos: _____ Nombre: _____
Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1. Rellena tus datos personales y lee las instrucciones cuidadosamente, si tienes alguna pregunta es el momento de que se lo digas al profesor.
2. Tras escuchar la lectura del profesor, lee el texto en silencio las veces que consideres necesarias.
3. Después de leído el texto, procede a contestar las preguntas.
4. Cada pregunta tendrá cuatro alternativas de respuesta, pero solo una es la correcta, deberás colocar una equis (X) al lado derecho de la que consideres correcta.

TEXTO

Las Baleares: Ibiza

Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista sobre casi toda la isla de Ibiza. El carácter básico lo proporcionan las lomas montañosas, cubiertas por claros bosques y los abundantes árboles frutales [...]. La importancia de la cobertura vegetal sorprende a la vista de las condiciones climáticas, especialmente en sus seis meses áridos. Se debe, en primer lugar, a que las pocas estaciones meteorológicas se encuentran en las costas, particularmente secas. Las montañas deben de recibir precipitaciones mayores y, por consiguiente, tener un grado menor de aridez. Además, hay que tener en cuenta la gran humedad relativa y el hecho de que una parte considerable de las precipitaciones desaparece en las rocas predominantemente calcáreas y sale de nuevo a la superficie en las depresiones, en forma de manantiales [...].

HERMANN LAUTENSACH: Geografía de España y Portugal

PREGUNTAS

1. En el texto la palabra “oriental”, se refiere a:

- a) China.
- b) El este.
- c) El oeste.
- d) Un río.

2. ¿La palabra “lomas” tiene el mismo significado de...?

- a) Elevaciones.
- b) Valles.
- c) Barrancos.
- d) Costas.

3. ¿La palabra contraria de “pocas” es...?

- a) Pequeñas.
- b) Muchas.
- c) Menos.
- d) Pobres.

4. En la frase: “Las montañas deben recibir precipitaciones mayores y, por consiguiente, tener un grado menor de aridez”. ¿Las palabras subrayadas son iguales a?:

- a) Capacidad corta de nieve.
- b) Longitud alta de onda.
- c) Medida baja de arena.
- d) Nivel inferior de sequedad.

5. En la siguiente frase, ¿cuál sería el sustantivo: “Desde la pelada y destacada cumbre oriental”?

- a) Pelada.
- b) Cumbre.
- c) Oriental.
- d) Desde

6. De las definiciones que a continuación se presentan, ¿cuál es la más adecuada a “claros bosques”?

- a) Árboles blancos.
- b) Bosques blancos.
- c) Grandes bosques.
- d) Escasos bosques.

7. ¿Quiénes proporcionan el carácter básico?

- a) La gran humedad relativa.
- b) Las costas.
- c) Lomas y árboles frutales.
- d) La pelada cumbre.

8. Cuando el autor anuncia: “Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista sobre casi toda la isla”. ¿A qué se refiere cuando dice “pelada”?

- a) Con vegetación.
- b) Sin vegetación.
- c) Con muchos árboles.
- d) Con vegetación quemada.

9. “Una parte considerable de las temperaturas desaparece”. ¿Cómo vuelven a aparecer?

- a) Como lluvias.
- b) Como depresiones.
- c) Como rocas calcáreas.
- d) Como manantiales.

10. En la oración: “Lo proporcionan las lomas montañosas”, ¿el autor está?

- a) Preguntando.
- b) Dudando.
- c) Afirmando.
- d) Exclamando.

11. En la lectura realizada, ¿la idea principal es...?

- a) Las características físicas de Baleares.

- b) Las características físicas de Ibiza.
- c) Las características políticas de Ibiza.
- d) Las características de una montaña.

12. Cuando el autor dice: “Las montañas deben de recibir precipitaciones mayores”, ¿qué hace?

- a) Describir.
- b) Suponer.
- c) Definir.
- d) Sazonar.

13. La palabra “variado” es a “diverso” como “depresiones” es a...?

- a) Valles.
- b) Cumbres.
- c) Islas.
- d) Lomas.

14. ¿Cuál es la forma adecuada en la que tienes que realizar esta prueba?

- a) Hacer la lectura, colocar sus datos, leer las instrucciones y contestar el cuestionario.
- b) Leer el cuestionario, colocar los datos, luego la lectura y después las instrucciones.
- c) Leer las instrucciones, colocar los datos, leer el texto y después responder.
- d) Contestar el cuestionario, leer el texto, luego las instrucciones y después colocar tus datos.

15. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber?

- a) Cómo es una península.
- b) Cómo es una isla.
- c) Cómo son las todas las Baleares.
- d) Cómo es un río.

16. En la siguiente frase: "Desde la pelada y destacada cumbre oriental se goza de una grandiosa vista", ¿qué está expresando el autor?

- a) Una opinión.
- b) Un hecho.
- c) Una duda.
- d) Una comparación.

17. ¿Cuál es la conclusión más adecuada que hace el autor en relación con la lectura?

- a) Ibiza es una península.
- b) Parte de la geografía de Ibiza.
- c) Llueve mucho en Ibiza.
- d) En los valles hay costas.

18. En la siguiente frase: "La importancia de la cobertura vegetal sorprende a la vista de las condiciones climáticas", ¿qué está realizando el autor?

- a) Una cuestión.
- b) Una relación.
- c) Una opinión.
- d) Una comparación.

19. En la lectura realizada, ¿el propósito del autor es?

- a) Describir.
- b) Convencer.
- c) Definir.
- d) Discernir.

20. "Además, hay que tener en cuenta la gran humedad relativa y el hecho de que una parte considerable de las precipitaciones desaparece en las rocas predominantemente calcáreas y sale de nuevo a la superficie en las depresiones, en forma de manantiales [...]."A continuación, haz un resumen de este fragmento que se adapte al espacio marcado abajo.

21. Haz un breve resumen del texto que acabas de leer que se adapte al espacio marcado abajo.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA (Pos-test)

a) Cada pregunta contestada correctamente se puntúa con 1 punto, mientras que cada pregunta contestada erróneamente lo es con 0 puntos.

b) En la pregunta 20 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *La lluvia desaparece entre las rocas y después aparece como manantiales.*

c) En la pregunta 21 se considerará correcta la respuesta que diga o se acerque a: *En la isla de Ibiza básicamente sus zonas montañosas son más húmedas que sus zonas litorales.*

d) Las respuestas correctas a cada una de las preguntas que componen la prueba de comprensión lectora son:

1. b)
2. a)
3. b)
4. d)
5. b)
6. d)
7. c)
8. b)
9. d)
10. c)
11. b)
12. b)
13. a)
14. c)
15. b)
16. b)
17. b)
18. c)
19. a)

ANEXO VII

Cuestionarios inicial y final para el alumnado

CUESTIONARIO INICIAL DEL ALUMNO

Apellidos: _____ Nombre: _____

Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Lee tranquilamente y en silencio cada pregunta y, una vez que tengas claro qué responder, marca con una equis (X) el cuadrado de la respuesta que tú consideres más adecuada.

PREGUNTAS	RESPUESTAS		
-----------	------------	--	--

1. ¿Cuáles son tus expectativas ante los estudios?	Muchas	Pocas	Ningunas
2. ¿Cómo vas en lengua?	Bien	Regular	Mal
3. ¿Cómo vas en sociales?	Bien	Regular	Mal
4. ¿Dedicas tiempo a hacer los deberes?	Sí	A veces	No

5. ¿Qué piensas si te regalan un libro?	Bien	Me da igual	Mal
6. ¿Cómo te consideras en lengua?	Bueno	Regular	Malo
7. ¿Cómo te consideras en sociales?	Bueno	Regular	Malo
8. ¿Cuál es tu nivel de confianza en ti mismo?	Alto	Medio	Bajo
9. ¿Dedicas tiempo en clase a la lectura?	Sí	A veces	No
10. ¿Cuántos libros lees al mes?	Ninguno	Uno	Dos o más
11. ¿Te gusta leer?	Sí	A veces	No
12. ¿Sueles sacar libros de la biblioteca?	Sí	A veces	No

13. ¿Cómo piensas que valora el profesor de lengua tu trabajo?	Bien	Regular	Mal
14. ¿Cómo piensas que valora el profesor de sociales tu trabajo?	Bien	Regular	Mal
15. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de lengua?	Alto	Medio	Bajo
16. ¿Cómo crees que es el nivel de exigencia contigo de tu profesor de sociales?	Alto	Medio	Bajo
17. ¿Crees que se debe de fijar la lectura como obligatoria?	Sí	Me da igual	No
18. ¿Cómo de satisfecho estás de la relación con tus padres?	Mucho	Regular	Poco
19. ¿Cómo es el interés de tus padres por tus estudios?	Alto	Medio	Bajo

20. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en tus estudios?	Alto	Medio	Bajo
---------------------------------------------------------------------------	------	-------	------

CUESTIONARIO FINAL DEL ALUMNO

Apellidos: _____ Nombre: _____

Curso: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Lee tranquilamente y en silencio cada pregunta y, una vez que tengas claro qué responder, marca con una equis (X) el cuadrado de la respuesta que tú consideres más adecuada.

PREGUNTAS	RESPUESTAS		
-----------	------------	--	--

1. ¿Qué te parece el mejorar la comprensión lectora en el aula?	Bien	Regular	Mal
2. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora en las demás asignaturas?	Sí	Quizás	No
3. ¿Practicarás más la lectura para mejorar tu comprensión lectora fuera del colegio?	Sí	Quizás	No

4. ¿Consideras difíciles los textos que hemos usado?	Sí	Regular	No
5. ¿Cómo crees que es ahora tu comprensión lectora?	Buena	Regular	Mala
6. ¿Cómo de importante es ahora para ti la comprensión lectora?	Mucho	Normal	Poco
7. ¿Qué valor le das a este programa de comprensión lectora en el que participaste?	Alto	Medio	Bajo
8. ¿Cómo crees que fue el nivel de exigencia del profesor contigo en este programa?	Alto	Medio	Bajo
9. ¿Cómo piensas que valoró el profesor tu trabajo en este programa?	Bien	Regular	Mal
10. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como es este durante una evaluación del curso?	Sí	Quizás	No
11. ¿Crees que se debería fijar como obligatorio un programa como este durante todo el curso?	Sí	Quizás	No

12. ¿Cómo es el interés de tus padres por tu participación en este programa?	Alto	Medio	Bajo
13. ¿Cómo es el nivel de exigencia de tus padres contigo en relación con este programa?	Alto	Medio	Bajo
14. ¿Dedicarás tiempo en casa a la lectura?	Sí	A veces	No
15. ¿Te parece más interesante aprender una asignatura mejorando la comprensión lectora?	Sí	Quizás	No

ANEXO VIII

Matriz de corrección de los textos de entrenamiento A y B

RESPUESTAS CORRECTAS DEL TEXTO DE ENTRENAMIENTO (A)

1. d)
2. c)
3. b)
4. d)
5. a)
6. a)
7. b)
8. c)
9. a)
10. d)
11. a)
12. b)
13. b)
14. a)
15. a)
16. b)
17. b)
18. a)
19. c)
20. Diga o se acerque a: *Están en Sudamérica entre el Caribe y el Cabo de Hornos.*
21. Diga o se acerque a: *Los Andes están en Sudamérica, donde abarcan varios países y en ellos hay volcanes, lagos y leyendas culturales.*

RESPUESTAS CORRECTAS DEL TEXTO DE ENTRENAMIENTO (B)

1. d)
2. d)
3. b)
4. b)
5. a)
6. d)
7. d)

8. c)

9. d)

10. c)

11. d)

12. c)

13. c)

14. c)

15. a)

16. d)

17. a)

18. b)

19. a)

20. Diga o se acerque a: *Desde las colinas Ngong hay una gran vista hacia los puntos cardinales.*

21. Diga o se acerque a: *Hay una granja en África, al pié de las colinas Ngong, a una altura de seis mil pies y a unas cien millas al norte del ecuador.*

ANEXO IX
Listado de figuras por capítulos

Capítulo 1

Figura 1. Triángulo de la comprensión lectora según Snow (2001)

Capítulo 2

Figura 2. Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito

Figura 3. Mente disciplinada según Gardner (2005)

Capítulo 4

Figura 4. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística

Figura 5. Niveles de competencia lingüística

Figura 6. Rendimiento del alumnado en la Competencia en comunicación lingüística

Figura 7. Relación entre los promedios de las comunidades autónomas y el ISEC

Figura 8. Varianza en los resultados de los alumnos

Figura 9. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos

Figura 10. Puntuaciones según la edad

Figura 11. Rendimiento en función del lugar de nacimiento

Figura 12. Rendimiento en función de las expectativas del alumnado

Figura 13. Resultados de las competencias en función de la titularidad de los centros

Figura 14. Percepción del alumnado del clima escolar y la relación con el tutor

Figura 15. Valoración de la relación con los compañeros y la apreciación del centro que realizan los alumnos

Figura 16. Resultados promedio. Competencia en comunicación lingüística

Figura 17. Niveles de competencia lingüística

Figura 18. Rendimiento del alumnado en la Competencia en comunicación lingüística

Figura 19. Relación entre los promedios de las comunidades autónomas y el ISEC

Figura 20. Varianza en los resultados entre centros y dentro de un mismo centro

Figura 21. Diferencias en el rendimiento de alumnas y alumnos

Figura 22. Puntuaciones según la edad

Figura 23. Rendimiento en función del lugar de nacimiento

Figura 24. Rendimiento en función de las expectativas del alumnado

Figura 25. Resultados de las competencias en función de la titularidad de los centros

Figura 26. Factores asociados al clima escolar de los centros

Figura 27. Metodología de trabajo: trabajos individuales y libro de texto

Figura 28. Evolución de los resultados promedio en lectura en diferentes países

Figura 29. Evolución de los resultados promedios en lectura en OCDE y en diferentes países entre 2000 y 2009

Figura 30. Evolución de los resultados promedio OCDE y España en comprensión lectora

Figura 31. Evolución de los resultados promedio en lectura en diferentes países

Figura 32. Evolución de los resultados promedio de las comunidades autónomas españolas en lectura

Figura 33. Evolución de los resultados promedio de las comunidades autónomas españolas en lectura prescindiendo de los datos de 2006

Figura 34. Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles 1 y <1 de rendimiento

Figura 35. Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 de rendimiento

Figura 36. Evolución de las diferencias de puntuación en lectura a favor de las alumnas

Figura 37. Evolución de los resultados en lectura según la repetición de curso. Puntuaciones correspondientes a los alumnos de 2º, 3º y 4º ESO en 2000 y 2009

Figura 38. Evolución de los resultados globales en competencia lectora

Figura 39. Puntuaciones medias de los países participantes en PIRLS 2006

Figura 40. Puntuaciones medias con sus intervalos de confianza

Figura 41. Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión

Figura 42. Porcentajes de alumnos ordenados por nivel superior

Figura 43. Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión (selección de países)

Capítulo 6

Figura 44. Componentes de los programas de instrucción. Estructura y resumen

Figura 45. Programa y objetivos generales del Programa de Supervisión de la Comprensión (Mateos, 1991)

Figura 46. Esquema de sesiones del Programa “Comprender para Aprender”

Figura 47. Análisis de la tarea de comprensión de textos

Capítulo 7

Figura 48. Composición de los sujetos en función del grupo

Figura 49. Agrupación de ítems según las variables dependientes

Figura 50. Variables intervinientes e instrumentos

Figura 51. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Validación A)

Figura 52. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Validación B)

Figura 53. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el pilotaje de cada una de las dos pruebas

Figura 54. Correlaciones y diferencias entre ambas pruebas

Figura 55. Estructura de los objetivos en los cuestionarios

Figura 56. Alfa de Cronbach para el Cuestionario Inicial

Figura 57. Alfa de Cronbach para el Cuestionario Final

Figura 58. Medidas tomadas en cada fase de recogida de los datos

Figura 59. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Pre-test)

Figura 60. Texto para el entrenamiento (A)

Figura 61. Texto para el entrenamiento (B)

Figura 62. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Intra-test)

Figura 63. Esquema de la Prueba de comprensión lectora (Pos-test)

Figura 64. Calendario de la investigación

Figura 65. Cuestionario inicial para el alumno

Figura 66. Cuestionario final para el alumno

Figura 67. Preguntas para entrenamiento Texto (A)

Figura 68. Preguntas para entrenamiento Texto (B)

Capítulo 8

Figura 69. Resultados obtenidos por la totalidad de los sujetos en el Cuestionario Inicial

Figura 70. Valores obtenidos en el Cuestionario Inicial por la totalidad de los sujetos para cada uno de sus ítems

Figura 71. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Experimental

Figura 72. Valores obtenidos en el Cuestionario Inicial para cada uno de sus ítems por el Grupo Experimental

Figura 73. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

Figura 74. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Experimental

Figura 75. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental

Figura 76. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental

Figura 77. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Experimental (variable Sexo)

Figura 78. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Experimental (variable Sexo)

Figura 79. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Experimental (Variable Sexo)

Figura 80. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Experimental (variable Sexo)

Figura 81. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 82. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del el Grupo Experimental

Figura 83. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Control

Figura 84. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por el Grupo Control

Figura 85. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Control

Figura 86. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos repetidores del Grupo Control

Figura 87. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

Figura 88. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

- Figura 89. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Control (variable Sexo)*
- Figura 90. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por los niños del Grupo Control (variable Sexo)*
- Figura 91. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Control (variable Sexo)*
- Figura 92. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por las niñas del Grupo Control (variable Sexo)*
- Figura 93. Resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Control*
- Figura 94. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Inicial por cada uno de los sujetos del Grupo Control*
- Figura 95. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por la totalidad de los sujetos*
- Figura 96. Gráficos de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por la totalidad de los sujetos*
- Figura 97. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Experimental*
- Figura 98. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Experimental*
- Figura 99. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Experimental*
- Figura 100. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Experimental*
- Figura 101. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental*
- Figura 102. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Experimental*
- Figura 103. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Experimental*
- Figura 104. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Experimental*
- Figura 105. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Experimental*

Figura 106. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Experimental

Figura 107. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 108. Gráficos de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 109. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por el Grupo Control

Figura 110. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final el Grupo Control

Figura 111. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Control

Figura 112. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos repetidores del Grupo Control

Figura 113. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

Figura 114. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los alumnos no-repetidores del Grupo Control

Figura 115. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Control

Figura 116. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por los niños del Grupo Control

Figura 117. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Control

Figura 118. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por las niñas del Grupo Control

Figura 119. Resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Control

Figura 120. Gráfico de resultados obtenidos en el Cuestionario Final por cada uno de los sujetos del Grupo Control

Capítulo 9

Figura 121. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test

Figura 122. Análisis de varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test

Figura 123. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pre-test

Figura 124. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test

Figura 125. Análisis de la varianza obtenida por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test

Figura 126. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables de Vocabulario y Subrayado en el pos-test

Figura 127. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test

Figura 128. Análisis de varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test

Figura 129. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pre-test

Figura 130. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable de Comprensión Literal en el pos-test

Figura 131. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable Comprensión Literal en el pos-test

Figura 132. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en la variable Comprensión Literal en el pos-test

Figura 133. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test

Figura 134. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test

Figura 135. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pre-test

Figura 136. Medias y desviaciones típicas obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test

Figura 137. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test

Figura 138. Gráfico de las medias obtenidas por los Grupos Experimental y Control en las variables Inferencias, Valoración y Síntesis en el pos-test

Figura 139. Medias y desviaciones típicas de la variable Vocabulario obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 140. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 141. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 142. Medias y desviaciones típicas de la variable Subrayado obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 143. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 144. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 145. Medias y desviaciones típicas de la variable Comprensión literal obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 146. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 147. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 148. Medias y desviaciones típicas de la variable Inferencias obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 149. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 150. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 151. Medias y desviaciones típicas de la variable Valoración obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 152. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 153. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figuras 154. Medias y desviaciones típicas de la variable Síntesis obtenidas por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 155. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 156. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 157. Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Experimental en cada batería de pruebas de forma global

Figura 158. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por el Grupo Experimental en cada una de las tres baterías de pruebas

Figura 159. Gráfico de las medias obtenidas por el Grupo Experimental considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 160. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Experimental según la variable Edad (condición de repetidor) considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 161. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Experimental según la variable Edad (condición de repetidor) en cada una de las tres baterías de pruebas

Figura 162. Gráficos de medias obtenidas en el Grupo Experimental por edad considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 163. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Experimental para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 164. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Experimental por sexos en cada una de las dos baterías de pruebas

Figura 165. Gráfico de medias obtenidas en el Grupo Experimental para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 166. Resultados obtenidos en el pre-test, intra-test y pos-test para cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 167. Gráfico de resultados obtenidos en el pre-test, intra-test y pos-test para cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 168. Resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 169. Gráfico de resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Experimental

Figura 170. Medias y desviaciones típicas de la variable Vocabulario obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 171. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 172. Medias obtenidas en la variable Vocabulario por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 173. Medias y desviaciones típicas de la variable Subrayado obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 174. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 175. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Subrayado por el Grupo Experimental en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 176. Medias y desviaciones típicas de la variable Comprensión literal obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 177. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 178. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Comprensión literal por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 179. Medias y desviaciones típicas de la variable Inferencias obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 180. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 181. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Inferencias por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 182. Medias y desviaciones típicas de la variable Valoración obtenidas por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 183. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 184. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Valoración por el Grupo Control en el pre-test y pos-test

Figura 185. Medias y desviaciones típicas para la variable Síntesis obtenidas por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 186. Análisis la varianza de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 187. Gráfico de las medias obtenidas en la variable Síntesis por el Grupo Control en el pre-test, intra-test y pos-test

Figura 188. Medias y desviaciones típicas obtenidas por el Grupo Control en cada batería de pruebas de forma global

Figura 189. Análisis de la varianza de las medias obtenidas por el Grupo Control en cada una de las tres baterías de pruebas

Figura 190. Gráfico de las medias obtenidas por el Grupo Control considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 191. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Control según la variable Edad (condición de repetidor) considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 192. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Control por edad en cada una de las tres baterías de pruebas

Figura 193. Gráfico de las medias obtenidas en el Grupo Control por edad considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 194. Medias y desviaciones típicas obtenidas en el Grupo Control para la variable Sexo considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 195. Análisis de la varianza de las medias obtenidas en el Grupo Control por sexos en cada una de las dos baterías de pruebas

Figura 196. Gráfico de las medias obtenidas en el Grupo Control por sexos considerando cada batería de pruebas de forma global

Figura 197. Resultados obtenidos en el pre-test y pos-test por cada uno de los sujetos del Grupo Control

Figura 198. Gráfico de los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test por cada uno de los sujetos del Grupo Control

Figura 199. Resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios por cada uno de los sujetos del Grupo Control

Figura 200. Gráfico de resultados medios obtenidos en los tests y cuestionarios individualmente en el Grupo Experimental

Figura 201. Datos sobre las variables consideradas en el estudio

Figura 202. Matriz de correlaciones de las variables consideradas en el estudio

Figura 203. Gráfico de la matriz de correlaciones de las variables consideradas en el estudio