

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Programa oficial de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la
Literatura**



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
ESTUDIO DESCRIPTIVO EN UN CONTEXTO BILINGÜE**

Presentada por:

AMARUCH MOHAMEDI AMARUCH

Dirigida por:

Dra. Ana M.^a Rico Martín

MELILLA, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Amaruch Mohamedi Amaruch
ISBN: 978-84-9125-473-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/42194>

El doctorando Amaruch Mohamedi Amaruch y la directora de la tesis Ana M.^a Rico Martín garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de la directora de la Tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Melilla, 1 de septiembre de 2015

Directora de la Tesis



Fdo.: Ana M.^a Rico Martín

Doctorando



Fdo.: Amaruch Mohamedi Amaruch

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor y su directora, no hubiese sido posible sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré, muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Primero, y antes que nada, dar gracias a Dios por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio. Deseo agradecer hoy y siempre a mi familia, en especial a mi mujer Karima, por su apoyo incondicional, a mis hijos por el tiempo que no les he dedicado y a mi querida madre por creer en mí y por inculcarme el valor del trabajo, del esfuerzo y la perseverancia. Está claro que si no fuese por el sacrificio realizado por ellos, mis estudios de tercer ciclo no hubiesen sido posibles.

De igual manera, mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la doctora Ana M.^a Rico Martín, por ser una persona que no solo me ha enseñado y me ha enriquecido profesionalmente, sino que además ha confiado en mí para poder llevar a cabo este proyecto. Gracias, profesora, por ser una persona acogedora, amable y, sobre todo, dispuesta y siempre preocupada por lo que sucede con mi persona. A ella debo el realizar el doctorado en una universidad tan prestigiosa como es la Universidad de Granada.

Un agradecimiento especial a la doctora Inmaculada Alemany Arrebola por sus orientaciones en la metodología y el análisis estadístico en el ámbito de la investigación educativa.

También quiero hacer público mi agradecimiento a los centros participantes por haberse ofrecido a la investigación, incluyendo en ellos a los equipos directivos, los

maestros tutores y, sobre todo, a los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria, participantes plenos en el estudio; a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Melilla por autorizar el desempeño de este trabajo de investigación; y, por último, al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de esta Dirección Provincial por su asesoramiento respecto a uno de los instrumentos empleados en el estudio, la prueba de vocabulario.

En general, quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos; tanto ellas como yo sabemos que este agradecimiento les llega desde lo más profundo de mi corazón, en especial, a mi querida compañera Gloria Bañasco Platero, por haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y, sobre todo, cariño y amistad.

RESUMEN

Esta Tesis recoge los resultados de una investigación realizada en la Ciudad Autónoma de Melilla sobre el grado de comprensión lectora de los alumnos de 6.º curso de la etapa de Educación Primaria. Esta habilidad lingüística es considerada como imprescindible para que un alumno se desenvuelva exitosamente dentro y fuera del aula, de hecho, es una de las destrezas cuya carencia constituye uno de los principales factores escolares que influyen en el fracaso escolar y, consecuentemente, conducen al abandono escolar temprano.

Se ha de señalar que la C.A. de Melilla, junto a la de Ceuta, presenta los peores índices de rendimiento académico según diferentes evaluaciones de diagnóstico nacionales, este hecho, unido a la experiencia profesional del doctorando, ha motivado su estudio sobre toda la población escolar melillense del último curso de Educación Primaria. Se trata de una investigación empírico-analítica, con un estudio ex-post-facto de tipo descriptivo donde, atendiendo a distintas variables personales, familiares y académicas se evalúa, mediante la prueba ACL-6, la comprensión lectora de estos alumnos en sus cuatro dimensiones (literal, de reorganización de la información, interpretativa y crítica) y según la tipología de texto trabajada (literario, expositivo y de interpretación de gráficos y datos). Además, se considera la relación existente entre el vocabulario y el hábito lector de los participantes con el nivel de comprensión lectora, para lo que se ha empleado la prueba de vocabulario de la batería BADyG-E3 Renovado y un cuestionario sociodemográfico elaborado *ad hoc*.

Según los resultados obtenidos, se concluye en que el alumnado participante muestra un nivel de comprensión lectora inferior al correspondiente al curso que estudian; el grado de comprensión es similar en los diversos tipos de textos trabajados; tienen dificultades en todas las dimensiones de la lectura; las niñas obtienen mejores puntuaciones que los varones; hay correlación entre la destreza lectora y el dominio de

vocabulario, asimismo con el hábito lector y con el rendimiento académico en las materias instrumentales, con el origen cultural, la lengua materna y la de uso más frecuente y, por último, con el nivel de formación de los padres.

ÍNDICE

ÍNDICE

PARTE I: INTRODUCCIÓN	1
PARTE II: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
1. El estudio PIRLS	17
2. El proyecto PISA	19
3. Las evaluaciones de diagnóstico	27
PARTE III: MARCO TEÓRICO	35
1. BREVE APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	37
2. LA COMPETENCIA LECTORA	41
3. COMPRENSIÓN Y METACOMPRENSIÓN LECTORA	46
3.1 Concepto de comprensión lectora	46
3.2 Niveles de la comprensión lectora	49
3.3 La metacomprensión lectora	54
4. DETERMINADOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	59
4.1 La competencia léxica	60
4.2 Los tipos de textos	64

4.3 El hábito lector	69
4.4 La lectura digital	74
5. COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL-L2	80
6. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA ESPAÑOLA	87
6.1 Evaluación de la comprensión lectora en español-L1	87
6.2 Evaluación de la comprensión lectora en español-L2	122
7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	126
7.1 Aspectos demográficos y sociolingüísticos de la Ciudad Autónoma de Melilla	126
7.2 El fenómeno diglósico en Melilla	129
7.3 Situación escolar en Melilla	130
PARTE IV: ESTUDIO EMPÍRICO	143
1. PLANTEAMIENTO ESPECÍFICO DEL PROBLEMA	145
2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	149
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	151
4. METODOLOGÍA	152
4.1 Explicitación del modelo de investigación	152
4.2 Participantes y su contexto	152
4.3 Variables del estudio	159
4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	168
4.4.1 Pruebas ACL	169
4.4.2 Prueba de vocabulario	180
4.4.3 Cuestionario sociodemográfico	185
4.5 Procedimiento de recogida de información	186

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	188
5.1 Análisis y resultados de las pruebas ACL-6	188
5.1.1 Resultados de las pruebas según los textos de ACL-6	191
5.1.2 Resultados de las pruebas según la tipología textual	196
5.1.3 Resultados de las pruebas en función de los procesos de comprensión lectora	202
5.2 Análisis y resultados de la prueba de vocabulario	206
5.3 Análisis y resultados según las diferentes variables junto al índice de comprensión lectora	211
5.3.1 Centro educativo	211
5.3.2 Sexo	212
5.3.3 Origen cultural	213
5.3.4 Lengua materna	214
5.3.5 Lengua de uso más frecuente	215
5.3.6 Hábito lector	216
5.3.7 Nivel de vocabulario	219
5.3.8 Rendimiento académico	220
5.3.9 Nivel de estudios de los padres	224
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	227
6.1 La comprensión lectora según ACL-6	227
6.1.1 Los tipos textuales y su influencia en la comprensión lectora	229
6.1.2 Los procesos de comprensión lectora	232
6.2 Relación entre las características individuales y la comprensión lectora	235

PARTE V: CONCLUSIONES Y OTRAS CONSIDERACIONES 253

1. Conclusiones	255
2. Recomendaciones	260
3. Limitaciones del estudio	271
4. Prospectivas de investigación	272

PARTE VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 275

PARTE VII: ANEXOS 317

Anexo I. Índice de tablas y gráficos	319
Anexo II. Prueba de evaluación de la comprensión lectora (ACL-6)	325
Anexo III. Clave de respuestas de la prueba ACL-6	341
Anexo IV. Cuestionario sociodemográfico	345
Anexo V. Prueba de vocabulario	347
Anexo VI. Ficha metodológica del estudio	351
Anexo VII. Glosario	357

PARTE I

INTRODUCCIÓN

PARTE I

INTRODUCCIÓN

La lectura es una competencia fundamental cada vez más necesaria en todos los ámbitos de la vida. La complejidad y demanda de la sociedad actual requiere que los individuos que la conforman cuenten con bases de conocimientos sólidos que permitan entender el mundo contemporáneo y resolver problemas de diversa índole. Las diferentes destrezas inherentes a la lectura, incluida la lectura digital, son esenciales para el desarrollo personal y social del individuo, para participar de manera informada y activa en la sociedad, y para ejercer con plenitud todos los derechos que se tienen como ciudadano (Eurydice, 2011). Es más, estas destrezas son esenciales para la inserción y la promoción en el mercado laboral (Solé, 2012). Las personas con unas destrezas lectoras inadecuadas tienen sus oportunidades limitadas en la sociedad actual.

De lo anterior se deduce que la adquisición de una buena competencia lectora es un requisito básico para responder a las exigencias sociales y económicas de la sociedad del siglo XXI. Para que un joven sea capaz de alcanzar sus metas personales en la vida adulta es imprescindible que haya adquirido unas competencias lectoras sólidas. El éxito en la adquisición de las destrezas lectoras durante la infancia y la adolescencia es, por lo tanto, fundamental. Además, una buena competencia lectora es la base de una adecuada trayectoria educativa; sin ella es imposible el éxito escolar, como se comprobará en los resultados de la investigación que se presenta en estas páginas.

La competencia lectora no solo es una de las principales metas de la escolaridad, sino también uno de los principales vehículos del aprendizaje ya que permite al lector utilizar sus recursos y herramientas cognitivas de manera eficaz, obteniendo como resultado una mejor asimilación del texto. Además, representa un apoyo para realizar diversas labores académicas como estudiar un examen, elaborar un mapa conceptual, interpretar cuadros, redactar un trabajo de un curso, hacer exposiciones... y, sobre todo, es una destreza que debe ser funcional en la vida diaria. De aquí la coincidencia con Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2008, p. 28) en cuanto a que “la comprensión lectora no puede ser el resultado de la simple transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción, estructuración y generalización de estos por parte de los alumnos en distintos contextos.”

Todo lo anterior lleva a pensar en la importancia de investigar el grado de comprensión lectora en los alumnos que concluyen la Educación Primaria y que ya deben dominar esta destreza que les capacitará para seguir los estudios de Secundaria. Asimismo, esta investigación queda más justificada al observar los índices de rendimiento académico de los alumnos españoles en las evaluaciones internacionales. A propósito de estas pruebas Calero, Choi y Waisgrais, (2010, p. 229), citando a Knighton y Bussière (2006), señalan que tener

competencias efectivas en lectura y credenciales en educación no garantizan el éxito en el futuro pero, sin ellas, las personas afrontan mayores riesgos de encontrarse barreras en el empleo, de tener una seguridad financiera reducida y una peor situación social.

Esta aseveración es corroborada por una investigación realizada en la ciudad de Melilla en 2009 por el Ministerio de Educación (Sánchez, 2010), donde se analiza el fenómeno del fracaso y el abandono escolar en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Por consiguiente, vista la trascendencia de la competencia lectora en la formación de la persona y con la intención de evaluarla al finalizar la etapa de

Educación Primaria, se ha llevado a cabo una investigación con el alumnado del último curso, investigación que se refleja en los siguientes apartados a partir de esta introducción (o **parte I**):

- En la **parte II** se ha tratado la justificación de una investigación como la presente en el contexto de diez centros educativos de Melilla, con un grupo de alumnos específico (6.º curso) de Educación Primaria. En esta parte se aborda la situación de los alumnos españoles, en general, y melillenses, en particular, en las diferentes evaluaciones internacionales y nacionales.
- La **parte III** constituye el marco teórico de la investigación. En ella se incluyen, además de conceptos clave relacionados con el estudio (comprensión y metacompreensión lectora y sus niveles en lengua materna (L1), esta destreza en una segunda lengua (L2)), algunos factores que intervienen en la comprensión lectora (la competencia léxica, los tipos de textos, el hábito lector y la lectura digital), así como una referencia a distintas pruebas existentes para evaluar esta competencia y los aspectos por considerar en esta evaluación tanto en español-L1 como en L2. Por último, se concluye con la contextualización del estudio en la que se abordan aspectos demográficos, sociolingüísticos y escolares de la población de la C.A. de Melilla, incluyendo al final de este apartado una breve alusión a los programas educativos relacionados con la comprensión lectora que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha realizado en tiempos más recientes en Melilla.
- La **parte IV** muestra todo el entramado empírico que subyace en esta investigación. En ella se exponen los aspectos metodológicos propios de un análisis como este, partiendo de la determinación de objetivos, se caracteriza la población de participantes, las variables del estudio, las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos, y se analizan los datos ofrecidos por las pruebas ACL-6 (Catalá *et al.*, 2008) dependiendo de las variables estudiadas (centro educativo,

sexo, grupo étnico, lengua materna, lengua de uso más frecuente, hábito lector, nivel de vocabulario, rendimiento académico en las asignaturas de Lengua castellana y literatura, Matemáticas y en Conocimiento del medio y, por último, el nivel de estudio de los padres). Se concluye esta parte con la discusión de los resultados obtenidos.

- Las conclusiones y otras consideraciones, que incluyen algunas recomendaciones para tratar la lectura en el aula, así como las limitaciones detectadas en el transcurso de la investigación, son objeto de la **parte V**.
- La **parte VI** se ha dedicado a las referencias bibliográficas.
- Finalmente, se ha considerado la necesidad de añadir una serie de anexos que pueden esclarecer o complementar algunos aspectos de la investigación, tales como un índice de las tablas y gráficos del estudio, los cuestionarios con textos que constituyen la prueba de comprensión lectora ACL-6, sus claves de respuestas, el cuestionario sociodemográfico, la prueba de vocabulario (*Completar oraciones* del BADyG.E3 Renovado), la ficha metodológica de la investigación y, para cerrar el trabajo, se añade un breve glosario con los principales términos clave que aparecen en él. Todos estos anexos forman la **parte VII** de la tesis.

Antes de abordar la justificación del estudio, es preciso señalar que el trabajo tiene una amplia proyección social e implicaciones importantes para un ámbito educativo específico de la C.A. de Melilla, porque ofrece información sobre los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los alumnos participantes, posibilitando futuras líneas de investigación enmarcadas en esta temática, de manera que puedan generar propuestas para atender las necesidades que en esta destreza presenta gran parte del alumnado de Educación Primaria de esta ciudad.

PARTE II

JUSTIFICACIÓN DE LA

INVESTIGACIÓN

PARTE II

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Educación Primaria es una etapa fundamental para el desarrollo personal del niño. En ella se asientan los fundamentos de un sólido aprendizaje de las habilidades culturales básicas, relativas a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, al tiempo que se desarrollan las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido estético, la creatividad, los afectos y los sentimientos.

Su objetivo básico, pues, consiste en afianzar el desarrollo personal y el propio bienestar, dotar a los alumnos de una progresiva autonomía de acción en su medio y proporcionarles los instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos en las etapas educativas posteriores y a lo largo de toda la vida.

No obstante, estudios recientes sobre el rendimiento académico de nuestros alumnos de Educación Primaria y ESO han puesto de manifiesto que hay un número significativo de ellos que no terminan satisfactoriamente la Educación Primaria. Algunos la finalizan con importantes déficit en aspectos básicos, tanto en las denominadas áreas instrumentales (Lenguas y Matemáticas) como en lo que se refiere a las habilidades sociales, las actitudes y los hábitos de trabajo y de estudio, así como con carencia de una capacidad de comprensión lectora adecuada al nivel académico al que pertenecen.

La experiencia muestra que frecuentemente, durante y después de la lectura, los alumnos no recuerdan los datos relevantes, la secuencia de los eventos narrados, los tópicos principales, aprenden la información de memoria sin abstraer y, por consiguiente, carecen de estrategias de comprensión.

Además, sin pretender generalizar, se ha percibido que las prácticas escolares en torno a la lectura han privilegiado, durante mucho tiempo, aspectos formales como el volumen, la entonación, la rapidez con que se realizan, otros elementos de lo oral y la ejecución de tareas poco reflexivas como las copias, cuestionarios extensos que solo exigen transcribir fragmentos por la idea tradicional de que leer es descifrar lo que está en los signos, lo que conlleva a que dentro de esta perspectiva la comprensión sea sinónimo de recuerdo.

En lo que va del presente siglo, en palabras de Ramos (2003, p. 7)

la lectura que se promueve internamente en la escuela primaria ha sido reiteradamente cuestionada por la concepción mecánica y memorística que subyace en las formas en que generalmente es realizada; ya que son pocos los docentes que en las prácticas escolares privilegian la interpretación y el análisis de las ideas contenidas en el texto.

Por su parte, Gómez Palacios (1996) señala que en el momento de la evaluación lectora, los profesores suelen insistir en aspectos como la correcta oralización de las palabras del texto, la velocidad y el ritmo de la lectura, lo que provoca que el alumno deje de lado la obtención del significado del texto. Esto trae como consecuencia que constantemente en las aulas de nuestro país se observe un gran déficit en cuanto a la comprensión lectora se refiere, dado que no son pocos los estudiantes que presentan dificultades en esta área.

Gutiérrez (2002, p. 27) afirma que “las deficiencias en este ámbito académico apuntan hacia el bajo rendimiento escolar, lo que se refleja en un alto índice de reprobación y deserción”. Esto se proyecta en los resultados emitidos en distintos momentos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año de 1990, en su *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Tailandia, y en las valoraciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las ediciones de 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012 al mostrar que en varios países, entre ellos España, existe un enorme déficit en cuanto a comprensión lectora.

Ante esta situación, se puede argumentar que un gran número de alumnos presentan problemas de comprensión lectora y carecen de elementos y estrategias para enfrentarse a distintos tipos de textos. Corren el riesgo no solo de afrontar dificultades en su transición inicial en la educación, sino, igualmente, de fracasar en alcanzar una preparación más amplia.

Con este trabajo de investigación se pretende evaluar el nivel de comprensión lectora en alumnos de 6.º curso de diez centros de Educación Primaria de la C.A. de Melilla y analizar las variables que están relacionadas y pueden incidir en el nivel de comprensión lectora de cada alumno. Los resultados de nuestro análisis nos permitirán en el futuro ajustar la intervención pedagógica a las necesidades de cada alumno y del grupo clase en general.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños, por eso es tan importante crearles el hábito de leer desde edad temprana para adquirir aprendizajes significativos, de lo contrario estarían encaminados al fracaso escolar. Este término de fracaso escolar es un concepto ambiguo, difícil de medir; en general, se entiende como la incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos propios de su nivel. Por todo ello, hay que reflexionar sobre las causas que están generando esta situación y analizar las medidas que es necesario adoptar en la Educación Primaria para resolver este problema y para prevenir la existencia de un número importante de alumnos y alumnas que finalizan la escolaridad obligatoria sin haber alcanzado los objetivos educativos propuestos ni haber obtenido el título correspondiente.

Las causas del fracaso académico pueden ser varias:

- Puede ocurrir que los problemas de rendimiento aparezcan desde los primeros años de escolarización y suelen asociarse con dificultades madurativas del sistema nervioso, se solucionan con el tiempo y con una intervención temprana y adecuada (Regidor, 2000).
- Si los problemas se presentan después de varios años de escolarización en los que las calificaciones han sido satisfactorias, sucede que puede deberse a cambios evolutivos relacionados con los factores emocionales, por consiguiente, el rendimiento académico disminuye. Muchos expertos

coinciden en destacar dos causas de fracaso escolar relacionado con la adolescencia: la falta de motivación y los malos hábitos de estudio.

Gran parte de los problemas para el éxito en la escuela giran alrededor del desarrollo de buenos hábitos de estudios y expectativas respecto a las tareas en casa. Los padres pueden desempeñar un papel importante aportando estímulos, buen ambiente y materiales necesarios para que el estudio sea una actividad atractiva para el niño (Gutz, 2002).

- El nivel socioeconómico y cultural del hogar y de la comunidad de donde proviene el alumno determinan en parte su nivel de información, experiencia y rendimiento (De Giraldo y Mera, 2002).

Por otro lado hay factores externos que inciden en los resultados académicos de los alumnos y que pueden diferir de un país a otro, entre estos podemos destacar la inversión en educación, la formación del profesorado, la equidad, y el nivel cultural general y la consideración social de la enseñanza y de los profesores.

Dada la importancia que el fracaso escolar tiene para los mismos alumnos, para las familias y para la sociedad, se ha tratado de indagar los contextos en los que se produce (Marchesi, 2003) o los factores que lo causan (Fernández Enguita, 2010).

Marchesi (2003) lo interpreta en atención a tres contextos: sociocultural, familiar y educativo (en este último contexto el autor desglosa varios factores: gasto público, tiempo de aprendizaje, flexibilidad organizativa y curricular, estilo de enseñanza, formación de los profesores y, finalmente, disposición de los alumnos).

En otro trabajo, (Marchesi y Pérez, 2003) establecen como niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar los siguientes:

- Sociedad: contexto económico y social.
- Familia: nivel sociocultural, dedicación, expectativas.
- Sistema educativo: gasto público, formación e incentivación de los profesores, tiempo de enseñanza, flexibilidad del currículo, apoyo disponible (especialmente a centros y alumnos).

- Centro docente: cultura, participación, autonomía, redes de cooperación.
- Aula: estilo de enseñanza, gestión del aula.
- Alumno: interés, competencia, participación.

Cabría añadir en este punto, a tenor de lo concretado en la nueva *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCE, (2013) que, en la exposición de motivos que aparece en su Preámbulo, hace referencia a los siguientes aspectos que se destacan aquí por su relación directa con el tema que nos ocupa: el principal impulso para afrontar la reforma son “las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo.” (p. 97859). Más adelante, insiste en que la reforma también se hace necesaria puesto que

el sistema educativo actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como pone en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanzan la excelencia. (p. 97861)

A partir de aquí cabría afirmar que el fracaso escolar no es tan solo un fenómeno educativo sino que tiene consecuencias sociales relevantes que a menudo conducen al fracaso social e inducen a la exclusión social. Los jóvenes con una calificación insuficiente tienen más riesgo de ser excluidos del mercado laboral o bien de ser relegados a puestos precarios y de padecer aislamiento y escasa participación en la sociedad.

El fracaso social pone en duda, pues, la cohesión que cimienta nuestra sociedad. Esto nos hace reafirmarnos en la necesidad de defender y exigir el derecho de todos los jóvenes a la educación y de frenar los mecanismos generadores de exclusión educativa. Al hilo de este aspecto, a partir de la *Estrategia de Lisboa para el Crecimiento y el*

Empleo de la Unión Europea (2000)¹, se estableció una serie de indicadores clave para garantizar la calidad de la educación y la formación que debían convertirse en avances realizados antes de 2010. De esta forma, la Unión Europea (UE) definió los objetivos educativos que deberían alcanzar los países miembros en ese año 2010.

En España se han planteado tres grupos de objetivos de especial importancia: primero, los relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias, segundo, los que proponen favorecer el éxito de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria y tercero, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

A los cinco puntos de referencia establecidos en el Consejo Europeo de Bruselas celebrado en Mayo de 2003, se añaden otras cuatro propuestas específicas para España.

Los puntos de referencia europeos y españoles son los siguientes:

1. Incrementar la tasa de escolarización en Educación Infantil (España).
2. Incrementar la tasa de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria (España).
3. Incrementar la tasa bruta de hombres graduados en Educación Secundaria, segunda etapa (España).
4. Elevar el porcentaje de graduados en Formación de Grado Superior (España).
5. Mejorar el rendimiento del alumnado en las competencias clave (comprensión lectora, lenguas extranjeras y matemáticas) (UE).
6. Disminuir el porcentaje de personas de 18 a 24 años que han completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y que no sigue ningún estudio de formación (UE).
7. Incrementar el porcentaje de alumnos titulados en Educación Secundaria superior en las edades de 20 a 24 años. (UE)

¹ Resolución sobre el Seguimiento de la estrategia de Lisboa. En el *Diario Oficial* n.º C308 de 18/12/2003 p. 0018 – 0021. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:22003X1218%2802%29:ES:NOT> (Consultado el 31 de mayo de 2012).

8. Elevar la tasa de graduados en ciencias, matemáticas y tecnologías por cada diez mil habitantes entre 20 y 29 años, y disminuir el desequilibrio entre hombres y mujeres (UE).
9. Incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB (UE).

La tabla 1 refleja los objetivos logrados tanto por España como por la UE en lo referente a las Estrategias de Lisboa (Roca, 2007, pp. 67-72).

Tabla 1. Porcentajes comparativos de los objetivos logrados por España y la UE en lo referente a las Estrategias de Lisboa

Objetivos 2010	Datos de UE	Punto de referencia 2010	Datos de España
Incrementar las tasas de alumnos titulados en ESO	77.3	85%	61.3
Mejorar el rendimiento de los alumnos en competencias clave	19.8	<18	21.1
Disminuir el abandono escolar prematuro	14.9	<10	29.9
Incrementar el % de hombres titulados en Secundaria	74.6	-	54.8
Incrementar el % de mujeres tituladas en Secundaria	80.0	-	68.2

La situación de muchos jóvenes españoles respecto al fenómeno del abandono de los estudios, consecuencia del fracaso escolar, fue señalada también por la UNESCO, en su estudio anual *Los jóvenes y las competencias (Educación para todos)* (2012), donde se recoge el progreso de los objetivos educativos fijados en Dakar 2010 hasta el

año 2015, al advertir que uno de cada tres jóvenes de entre 15 y 24 años dejaba sus estudios sin lograr el título de la ESO, mientras que la media europea era de uno de cada cinco.

Por otra parte y en el campo de estudio de esta tesis, entre los años 2000 y 2008 ha aumentado en España la proporción de alumnos de 15 años con un nivel insuficiente en comprensión lectora. Actualmente estos jóvenes superan el 25% mientras que los objetivos de la Estrategia de Lisboa establecen que deben ser de un 17% a nivel europeo. Este indicador es el que más preocupa a los responsables educativos ya que la media comunitaria de jóvenes de 15 años de edad con “analfabetismo funcional” ha aumentado en los últimos años de 21% al 25%.

Cabría concluir que la educación española, en materia de resultados, se aleja de Europa y, lo que es peor, nuestros resultados se separaron de los objetivos de Lisboa para 2010. Esto ralentiza el progreso personal, social y económico de España dando una imagen de un sistema educativo mediocre, situado a la cola de los países desarrollados.

Es lógico pensar que asociado a estos datos va el fracaso escolar, derivado de un bajo rendimiento y, por último, el abandono temprano del sistema educativo.

De acuerdo con los datos difundidos del estudio dirigido por Lorenzo Serrano (INEE, 2014), que toma como fuente a EUROSTAT 2012 y al Instituto Nacional de Estadística, la tasa de abandono educativo temprano en España durante el periodo de 2000 a 2013 es bastante elevada en relación con la Estrategia de Europa 2020, convirtiéndose en una de las debilidades del sistema educativo español, al marcar una tasa de abandono en el 23.9% en el primer trimestre de 2013, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo de entonces (11.9%)², y del objetivo del 10% fijado para 2020. En el caso de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, según el mismo estudio, la tasa empeora aún más, situándose en el 37% a finales de 2012, la más alta de todo el territorio español.

Es en ese año 2020 cuando la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente.

² Fuente: Eurostat. *Your key to European statistics*. Disponible en <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy>

Conseguir estos objetivos, junto con la reducción de las tasas de fracaso escolar y la mejora de los resultados de la educación, sería un primer paso para la equidad y la calidad de los sistemas educativos nacionales. En el caso de España la necesidad de mejorar en educación lo confirma los estudios realizados por los proyectos PIRLS 2006 y 2011, y PISA 2000 a 2012.

1. ESTUDIO PIRLS

El estudio **PIRLS 2006** (*Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*) (IE, 2007a) es el tercer estudio que realiza la IEA (*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sobre la comprensión lectora. El primero de ellos (*Reading Literary Study*) se realizó en 1991 y sirvió de base al actual PIRLS. Diez años después, en 2001, se realizó el segundo estudio que recibió ya el nombre PIRLS (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003). Posteriormente se ha repetido en 2006 y 2011 (INEE, 2012a), es decir, con una periodicidad de cinco años.

Su objetivo es la evaluación comparativa entre distintos países de la comprensión lectora en alumnos de 4.º curso de Educación Primaria. Para ello, además de la prueba de evaluación, el estudio recoge mediante cuestionarios una amplia información sobre el contexto educativo (currículo, recursos, organización y prácticas docente) y familiar del alumno (estatus social y actitudes de la familia hacia la lectura) que permiten interpretar mejor los datos sobre la adquisición de la comprensión lectora.

PIRLS 2006 (IE, 2007a) se ha llevado a cabo en cuarenta países, de los que este estudio proporciona indicadores básicos de demografía, economía y nivel de vida, así como de los recursos que cada uno dedica a la educación. Más de la mitad de los países participantes realizaron también el estudio en 2001, por lo que los datos del 2006 permiten, además, comprobar la evolución que han experimentado en estos cinco años.

Como señalamos líneas atrás, PIRLS opta por evaluar la comprensión lectora al finalizar el 4.º curso de Educación Primaria, es decir, el curso que corresponde en cada país al cuarto año de escolarización. El programa europeo elige este momento y no otro

para la evaluación ya que se trata de un período clave 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” (IE, 2007a, p. 3).

Según el análisis de resultados de PIRLS 2006 (informe español), el rendimiento global medio en España se sitúa ligeramente por encima de la media PIRLS que es de 500 puntos, España obtiene 513. El 28% del alumnado español tiene un bajo nivel de comprensión lectora, siendo de 24% la media PIRLS.

Tabla 2. Porcentajes comparativos de los niveles de comprensión lectora en PIRLS 2006 (IE, 2007a)

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel superior
ESPAÑA	28%	41%	31%
MEDIA PIRLS	24%	34%	42%

Los niveles de rendimiento en PIRLS 2006 del alumnado español de 4.º curso de Educación Primaria parecen reafirmar algunas fortalezas y debilidades: “el sistema educativo español necesita hacer un esfuerzo para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las tasas medias de rendimiento de los países del entorno.” (IE, 2007a, p. 38)

PIRLS 2011 (INEE, 2012a) es el cuarto estudio que la IEA realiza sobre el aprendizaje de la lectura desde 1991 y el segundo en el que participa España. La IEA ha puesto en marcha por primera vez en 2011 el estudio prePIRLS dirigido a aquellos países cuyos alumnos no han alcanzado un aprendizaje de la lectura adecuado para la evaluación de PIRLS. Esta prueba es más sencilla y básica, aunque mantiene la misma concepción de la lectura y diseño de la evaluación de PIRLS.

En esta edición, los alumnos españoles obtuvieron el mismo resultado que en la anterior, situándose España entre los países con los índices más bajos de la OCDE: 28% del alumnado en los niveles inferiores, 41% en el medio y 31% en los altos (INEE, 2012a).

En este mismo año 2011 coincidieron los estudios PIRLS y TIMSS (en español *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*), que evalúa el rendimiento en estas dos materias de los alumnos de 4.º curso de Educación Primaria y 2.º de Secundaria, aunque España participa únicamente en Educación Primaria. Si bien los inicios de TIMSS se remontan a 1964 como prueba solo de Matemáticas, España participó en 1995 con alumnos de 7.º y 8.º cursos de EGB. Es importante destacar que en 2011 han coincidido ambos estudios por lo que los países han tenido la ocasión de aplicar los estudios PIRLS Y TIMSS a una misma muestra de alumnos y hacer así análisis comparativos entre los rendimientos del alumnado en estas tres materias.

2. EL PROYECTO PISA

El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE constituye un compromiso de los países miembros de esta organización para evaluar los resultados de sus sistemas educativos a través del rendimiento de los alumnos de 15 años de edad y con una periodicidad de cada tres años. Las áreas evaluadas por el proyecto PISA son:

- La comprensión lectora
- Las matemáticas
- Las ciencias

PISA 2000 hizo hincapié en la evaluación de la lectura (Pajares, 2005), PISA 2003 (OCDE, 2004) tuvo como área principal las matemáticas y PISA 2006 (IE, 2007b) se centró en las ciencias. En el 2009, el programa comenzó una segunda fase de evaluaciones de la lectura con la novedad de haber introducido la evaluación de la lectura electrónica con el fin de comprobar las capacidades de los alumnos para desenvolverse en la era digital (IE, 2011a).

La edición de PISA 2012, se centró en las matemáticas y el informe de resultados se publicó por el mes de diciembre de 2013 (INEE, 2013a), en cuanto a la edición de PISA 2015, se centra en las ciencias. Los indicadores en el caso de la lectura están diseñados para contribuir a mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la ESO hasta el nivel en que estos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos: “aprender a aprender”.

En **PISA 2000** participaron treinta y dos países y, de una media de 500 puntos, España logró la puntuación siguiente (Pajares, 2005):

- Comprensión lectora: 493 puntos.
- Matemáticas: 476 puntos.
- Ciencias: 491 puntos.

España quedó por debajo de la media, ocupando el puesto décimo noveno de los treinta y dos países.

En **PISA 2003** (OECD, 2004) participaron cuarenta y un países con 10 761 alumnos de 383 centros, los resultados españoles se situaron entre cinco y ocho posiciones por debajo de los valores medios de la OECD, nuestros alumnos obtuvieron los siguientes puntos y puestos:

- Comprensión lectora: 481 puntos, puesto 22.º.
- Matemáticas: 485 puntos, puesto 23.º.
- Ciencias: 487 puntos, puesto 21.º.

Más del 20% de los estudiantes españoles de 15 años suspenden en las grandes materias analizadas. Entre ellos hay una enorme diferencia en función del sexo de los estudiantes, hasta 40 puntos de media a favor de las chicas.

En **PISA 2006** (IE, 2007b), los participantes fueron cincuenta y siete países, treinta eran miembros de la OECD y los restantes veintisiete eran asociados. En total, se

evaluó a 400 000 estudiantes, en España intervinieron 20 000 alumnos de 686 centros educativos, los resultados fueron como siguen:

- Comprensión lectora: 461 puntos.
- Matemáticas: 480 puntos.
- Ciencias: 488 puntos.

España ocupó entonces el puesto vigésimo sexto de los cincuenta y siete países. La media de los alumnos españoles en comprensión lectora cayó 20 puntos respecto a la prueba anterior, la mayor bajada de todos los países desarrollados dentro de un descenso general de todos los participantes. Este hecho confirma que la lectura es la asignatura pendiente de los alumnos de 15 años no solo porque leen poco sino porque no entienden lo que leen.

En **PISA 2009** (IE, 2010b) intervinieron sesenta y cinco países, treinta miembros de la OECD y treinta y cinco asociados. En España participaron catorce Comunidades y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla; se evaluaron 25 000 alumnos, de los que 21000 también pasaron la prueba de lectura electrónica. A propósito de esta prueba, el director del informe PISA, Schleicher, decía (Aunión, 2009): “se trata de medir los recursos necesarios para acceder, manejar, integrar y evaluar información, construir nuevos conocimientos a partir de textos impresos.” Añade que “la evaluación no es tanto sobre tecnologías, sino más bien sobre las competencias cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología.”

Aquel año el informe PISA se centró especialmente en el análisis de las competencias adquiridas por los estudiantes en materia de comprensión lectora. El promedio español de PISA 2009 es de 481 puntos, lo que significa que ha subido 20 puntos desde la bajada que supuso PISA 2006, con ello España se sitúa en el nivel de rendimiento 3 de 6.

El 80% de los estudiantes españoles ha obtenido en la prueba un resultado medio o alto. Mientras que un 20% no alcanza un nivel aceptable de lectura (nivel inferior o igual a 1), y solo un 3% de los alumnos está en los niveles más altos o de excelencia. En competencia matemática, los jóvenes españoles han mejorado

ligeramente los resultados de años anteriores: de 480 puntos en PISA 2006 (IE, 2007b), pasan a 483 puntos en PISA 2009. En cuanto a la competencia científica, el informe PISA 2009 refleja que España mantiene la misma puntuación que en 2006, es decir 487-488 puntos.

Referentes a los resultados por Comunidades Autónomas en la parte alta de mejores resultados está Madrid, Castilla y León, y Cataluña, y en el grupo con los niveles más bajos están Andalucía, Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla. De este modo, los alumnos melillenses se sitúan en el último escalón a la cola del resto de autonomías obteniendo 399 puntos en comprensión lectora, 409 puntos en matemáticas y 404 puntos en ciencia (Aunión, 2010).

Pero este ascenso nacional que supuso PISA 2009 respecto a 2006, no mejora el descenso sufrido entre 2000 y 2009, que afectó al promedio de la OCDE con una bajada de 7 puntos, 12 en España (9 en Francia, 10 en Canadá, 11 en Finlandia y 19 en Suecia). Esto lleva a señalar que la evolución de la comprensión lectora en el sistema educativo español es similar al promedio de la OCDE y al de otros países del estudio de 2009, ofreciendo una estabilidad en los resultados (IE, 2010b).

Paralela a la prueba general de PISA 2009, diecinueve países, entre ellos España, aceptaron evaluar a sus alumnos mediante **PISA-ERA 2009** (*Electronic Reading Assessment* o Evaluación de la lectura de textos electrónicos) (IE, 2011a), primera evaluación de la competencia lectora digital convocada para este proyecto, que espera que los datos obtenidos en 2009 mejoren en próximos estudios, ya que ese mismo año se pusieron en marcha el Programa Escuela 2.0 y el centro virtual Leer.es. Los resultados de esta prueba, conocidos en junio de 2011, reflejan que el 73% de los alumnos españoles de 15 años poseen un rendimiento medio o alto en lectura digital que les permite localizar e interpretar información bien definida en contextos habituales para ellos.

De acuerdo con este estudio, un 23% de los alumnos españoles de 15 años se encuentra en el nivel 1 de rendimiento en lectura digital, cifra ligeramente superior al 20% de los que se sitúan en ese nivel en lectura sobre papel. El 25% de los estudiantes españoles se sitúa en el nivel 2, nivel aceptable de rendimiento que implica que el alumno puede localizar e interpretar información bien definida en contextos habituales

para él, y que puede también navegar por varios sitios Web con una guía explícita. En el nivel 3 se halla el 31% de los participantes españoles, que son capaces de integrar información procedente de varios sitios Web y de generar categorías simples cuando la información no está guiada. En el nivel 4 se sitúa el 17% de los alumnos españoles y el 4% en el nivel 5, cifras similares a los resultados de lectura en papel. En estos niveles el alumnado es capaz de valorar información procedente de distintas fuentes, navegar a través de sitios Web con formato variado y generar criterios de evaluación en un contexto habitual y no habitual para él y, en ocasiones, ambiguo; también es capaz de elaborar sus propios criterios para valorar el texto.

El resultado promedio español en comprensión lectora digital es de 475 puntos, cifra muy próxima y sin diferencias significativas a la obtenida en la prueba de lectura impresa (488).

En cuanto a la edición de **PISA 2012** (INEE, 2013a), los resultados logrados por España muestran que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en las tres áreas evaluadas ha mejorado en relación con la anterior edición de 2009, logrado así 488 puntos en lectura, 484 en matemáticas y 496 en ciencias, ocupando los puestos 23, 25 y 21 de los 34 países de la OCDE.

Tabla 3. Puntuación media en cada una de las competencias evaluadas por ordenador y en papel (ANPE, 2014, p. 19)

	Pruebas por ordenador			Pruebas en papel		
	Resolución de problemas	Matemáticas por ordenador	Lectura por ordenador	Matemáticas	Lectura	Ciencias
País	Media	Media	Media	Media	Media	Media
España	477	475	466	484	488	496
OCDE	500	497	496	494	497	501

La puntuación media en lectura de los estudiantes españoles es de 488 puntos, un resultado próximo y equivalente estadísticamente a la puntuación media de la UE

(489), y 8 puntos inferior al promedio de los países de la OCDE (496), lo que supone una diferencia estadísticamente significativa. Si se consideran los niveles de rendimiento, la proporción del alumnado situado en los niveles bajos en lectura es similar en España y en la OCDE (un 18%). El 6% de los estudiantes en España y el 9% en el conjunto de la OCDE se ubican en los niveles de excelencia (niveles 5 y 6).

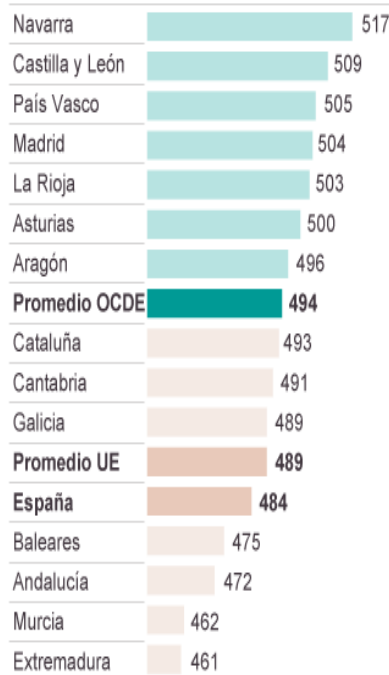
Cuestión aparte, la relación entre los resultados educativos y el género de los alumnos ha sido contrastada en las cinco ediciones de PISA. En la última, de 2012, se siguen confirmando, con ligeras variaciones, los resultados de las anteriores ediciones de PISA que muestran que las alumnas tienen mejor rendimiento que los alumnos en lectura (503 puntos frente a 474), y peor rendimiento en matemáticas y ciencias (476 frente a 492; 493 frente a 500, respectivamente).

En España los alumnos obtienen 16 puntos más en matemáticas que las alumnas; sin embargo en ciencias la diferencia a favor de los alumnos alcanza 7 puntos. En cuanto a la comprensión lectora las alumnas rinden mejor, con una puntuación superior a la de los chicos en 29 puntos. Estas diferencias se corresponden con la tendencia internacional, aunque en la OCDE, las diferencias entre alumnas y alumnos no son significativas.

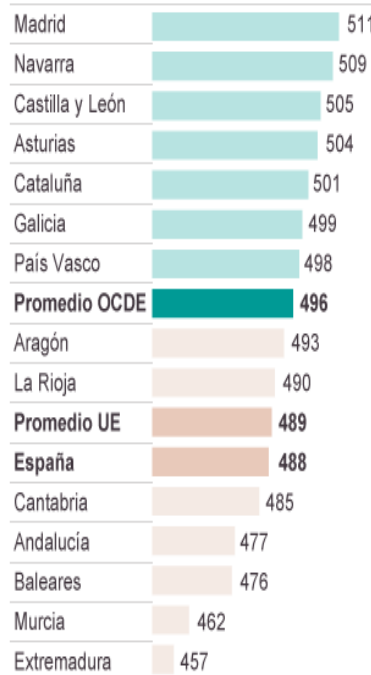
Si contrastamos los resultados españoles en PISA 2012 por comunidades autónomas, las diferencias entre ellas son importantes. Con mejores resultados están Navarra (1540 en total), Castilla y León (1533) y Madrid (1532); en la cola se encuentran Extremadura (1401), Murcia (1403), Baleares (1434) y Andalucía (1435). Hay que destacar que las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, así como la Comunidad valenciana, Castilla-La Mancha y Canarias, han quedado fuera en esta edición de PISA 2012 (INEE, 2013a).

RESULTADOS POR COMUNIDADES

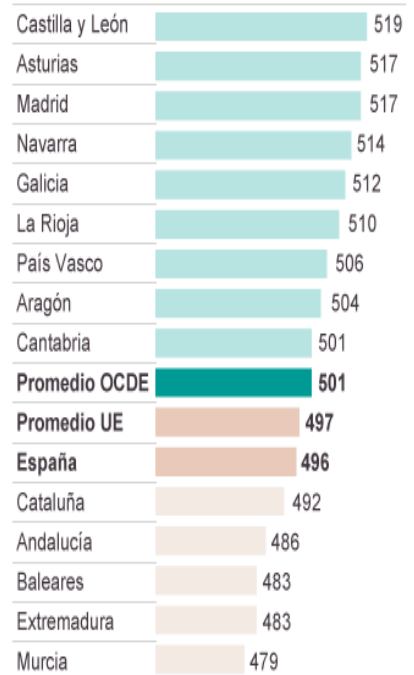
▶ **COMPETENCIA MATEMÁTICA**



▶ **COMPRENSIÓN LECTORA**



▶ **COMPETENCIA CIENTÍFICA**



No participaron en el estudio: Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Canarias, Ceuta y Melilla.

Gráfico 1. Resultados de PISA 2012 por comunidades autónomas.

La tabla siguiente resume la evolución los resultados de los últimos años.

Tabla 4. Porcentajes comparativos entre España y la UE en las tres últimas ediciones de PISA (2006, 2009 y 2012).

PISA	Año 2006		Año 2009		Año 2012	
	Puntos	Posición de España (57 países)	Puntos	Posición de España (65 países)	Puntos	Posición de España (65 países)
Lectura	461	26.º	481	33.º	488	23.º
Matemáticas	480	24.º	483	34.º	484	25.º
Ciencias	488	23.º	488	36.º	496	21.º

Nota: Puntuación media internacional: 500 puntos.

El Informe PIAAC 2013

La OCDE publicó en 2013 el Informe PIAAC (Program for the International Assessment of Adult Competencies) (INEE, 2013b), más conocido como PISA de adultos 2013, con el objetivo de valorar el nivel de conocimientos y el grado y distribución de destrezas de la población adulta a lo largo de su vida laboral. En concreto, han sido evaluados cuatro dominios de competencias: la resolución de problemas en entornos tecnológicos, la alfabetización, los conocimientos básicos de aritmética, el dominio de competencias básicas y, por primera vez en un estudio internacional, el uso de competencias laborales clave en los empleos. La muestra de PIAAC se ha basado en una población de 157 000 adultos entre los 16 y los 65 años, de ellos 6055 españoles. El trabajo proporciona una información útil para la toma de decisiones que afectan a la formación inicial y continua de los ciudadanos, así como al desempeño laboral y en relación con la adquisición de competencias en comprensión lectora y matemáticas. Los adultos españoles obtienen en comprensión lectora una puntuación media de 252 puntos, 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 19 puntos por debajo del promedio de la UE. En matemáticas obtienen una puntuación media de 246 puntos, 23 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 22 puntos por debajo del promedio de la UE.

Por otra parte, según este informe, en España hay adultos sin destreza o con destreza muy limitada en el uso de las tecnologías de la información. El 23%, casi uno de cada cuatro de los adultos entre 16 y 65 años, falla en las tareas más elementales, como en el uso del ratón, en comparación con el 14% de promedio en la OCDE y el 15% de promedio en la UE. Estos niveles de destrezas tan bajos pueden dificultar o impedir la introducción de innovaciones tecnológicas que pueden ayudar a mejorar la productividad por un lado y, por otro, los trabajadores con tan bajo nivel de rendimiento corren el riesgo de perder sus empleos o tener serias dificultades con los cambios introducidos en su trabajo.

Los estudios mencionados, coinciden en que el sistema educativo español debe hacer un esfuerzo para mejorar la competencia lectora de los alumnos y acercarse a los índices medios de rendimiento de los países de nuestro entorno. Cabe afirmar por lo

tanto que España tiene menos estudiantes excelentes y más alumnos rezagados que la OCDE.

Vidal-Abarca (2007), catedrático de Psicología Educativa de la Universidad de Valencia y representante español en el comité de expertos del informe PISA, apunta un remedio urgente, que es el de acercar los contenidos educativos españoles a los contenidos educativos que PISA evalúa y que, en su opinión, son los únicos válidos para que los adolescentes sepan desenvolverse en el mundo que nos rodea. Este remedio pasa por:

- Menos memoria y más comprensión.
- Menos gramática y más atención a lo que se lee.
- Menos álgebra y geometría y más cálculo aplicado a la vida cotidiana.

Como señala Prades (2007) avanzar en PISA implica caminar en esa dirección: interpretar mapas y gráficos, saber buscar información, entender qué se cuenta en los periódicos, rebatir con argumentos ideas contrarias, enterarse de lo que explica un folleto sanitario...

3. LAS EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO

Además de los informes europeos que hablan del bajo rendimiento de los alumnos españoles en las asignaturas instrumentales (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio), la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) contempla las evaluaciones de diagnóstico para valorar las competencias básicas en el ámbito de las Comunidades Autónomas (Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la Competencia social y ciudadana). La aplicación de estas evaluaciones se realiza a partir del curso escolar 2008-2009.

En los artículos 21 y 29 de la LOE se establece la realización de evaluaciones de diagnóstico en 4.º curso de la Educación Primaria y en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, indicando la obligatoriedad de todos los centros de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas de sus alumnos, prueba que será competencia de las administraciones educativas y proporcionarán formación y orientación a los centros e información para las familias y el resto de la comunidad educativa. Añade que “estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el Artículo 144.1 de esta Ley” (p. 17 169).

La Ley educativa establece además la responsabilidad de las administraciones educativas en el desarrollo de las pruebas en todos los centros que les correspondan, igualmente, deben apoyarlos con modelos para asegurar que se realicen de manera correcta y adecuada (Artículo 144.2, p. 17 193), y comunicar sus resultados a la comunidad educativa, sin que estos se utilicen para clasificar a cada centro (Artículo 144.3, p. 17 193). Las evaluaciones de diagnóstico deben dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativas a partir de los resultados.

En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, la evaluación de diagnóstico sigue, en un principio, las pautas establecidas en el Marco de la Evaluación General de Diagnóstico elaborado por el Ministerio de Educación, del cual toma los planteamientos científicos y técnicos y el tratamiento para la evaluación de las competencias básicas. No obstante, el Instituto de Evaluación (IE) (2009b) publicó el *Marco de evaluación* específico para estas dos ciudades autónomas.

Analizadas las ventajas e inconvenientes de distintos calendarios, se considera necesario evitar la coincidencia de dicha prueba con las evaluaciones del alumnado que los centros realizan a fin de curso. Por esta razón, se decidió realizar la aplicación de la prueba de evaluación de diagnóstico de Ceuta y Melilla en la segunda quincena de mayo. Hemos de destacar que en la edición de los resultados de la evaluación de 2009 en 4.º curso de Primaria, en la mayoría de los casos las alusiones a estas ciudades se hace de forma conjunta (IE, 2010c).

Según las competencias evaluadas, las comunidades que encabezan el ranking en cada competencia son siempre las mismas (La Rioja, Asturias, Castilla y León, Aragón,

Madrid, Navarra y Cantabria). Todas estas regiones obtienen más de 515 puntos en todas las áreas. Galicia es la única comunidad que logra colarse con este grupo de cabeza en una materia: Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico. Esta estabilidad en los resultados indica que el buen nivel educativo de algunas comunidades en un área no se produce a costa de dejar otra desasistida y es un indicador más de la fiabilidad de la prueba. El grupo de cabeza está liderado por La Rioja, lo que ratifica los resultados del último Informe PISA que la destacaba como la comunidad con mejor calidad educativa. En este grupo se encuentran Castilla y León, y Aragón, en tercer y cuarto lugar. Junto a ellas emergen Asturias y Madrid. Esta última es la primera vez que aparece en un ranking autonómico, pues no participó en PISA 2006 (IE, 2007b).

Si se observan los rendimientos por competencias, destaca que Andalucía tiene que mejorar en Matemáticas; y Cataluña en Ciencias Naturales. Valencia, con malos datos, los tiene mejores en Lengua, al igual que Baleares en Matemáticas y Canarias en Competencia Social y Ciudadana. El País Vasco está rezagado, pero tiene resultados medios en Lengua y Matemáticas. Madrid, que es nueva en este tipo de pruebas, también debe mejorar en Matemáticas, como indican sus propias pruebas autonómicas. Ceuta y Melilla necesitan mejorar todos sus resultados ya que siempre ocupan los últimos lugares.

Resultados por comunidades en la Evaluación General de Diagnóstico 2009

Realizada por el Ministerio de Educación a cerca de 28.000 alumnos de 4º de Primaria (1.500-1.600 por comunidad) de 887 centros.



FUENTE: EGD, 2009.

Gráfico 2. Resultado por comunidades en la Evaluación General de Diagnóstico 2009.

(Fuente: <http://www.magisnet.com/seccion/156/informes/>)

Respecto a los resultados concretos de la competencia en comunicación lingüística, la evaluación de 2009 arrojó estos resultados medios que se muestran en el gráfico inferior.

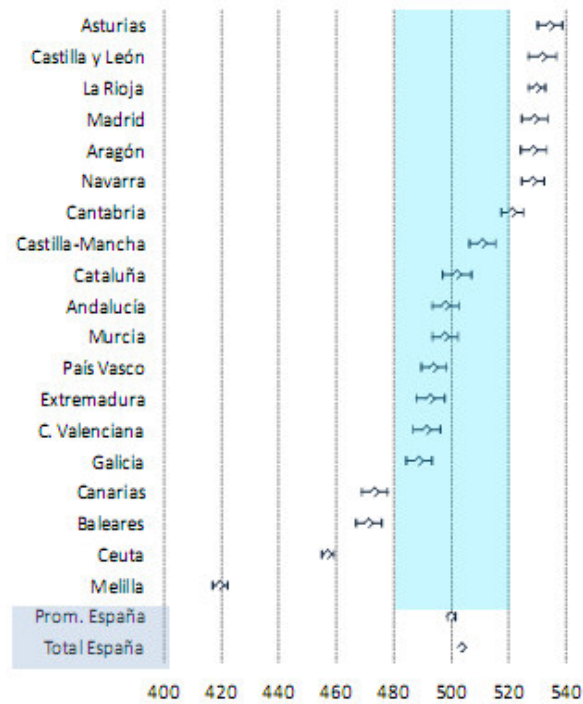


Gráfico 3. Resultados promedios de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística en 2009 (IE, 2010c, p. 64).

En esta evaluación se observa claramente la posición de los alumnos de 4.º de Primaria de Melilla con respecto a los del resto de España.

En cuanto al rendimiento de los alumnos del territorio nacional en la mencionada competencia es el siguiente.

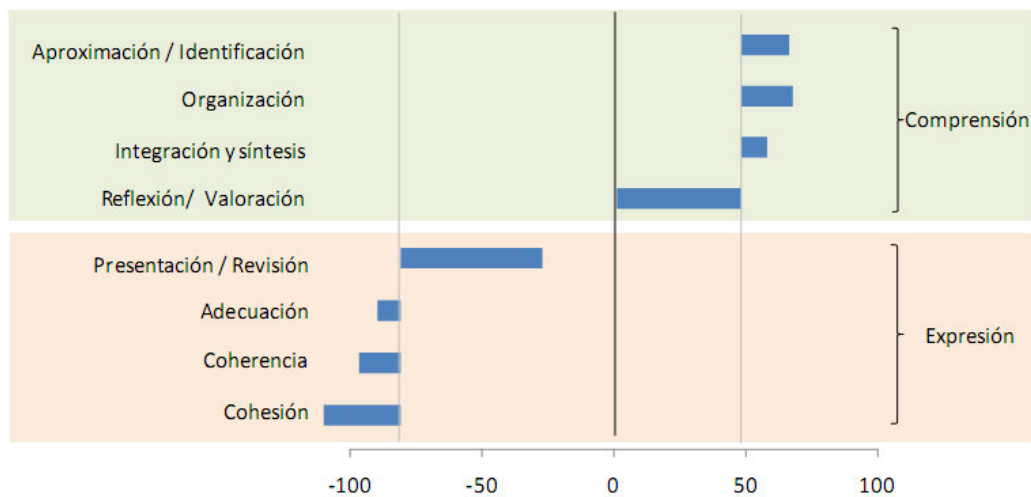


Gráfico 4. Rendimiento del alumnado en la competencia en comunicación lingüística en 2009 (IE, 2010c, p. 107).

La razón por la que se señalan dos medias diferentes es la disparidad de resultados en las destrezas de comprensión y expresión escrita, estando esta última por debajo de la anterior. Las diferencias en los procesos de comprensión se deben más al tipo de texto de las pruebas que al proceso en sí, de ahí la diversidad de textos que deben trabajar los alumnos en estas pruebas.

Respecto al índice de rendimiento de los alumnos de Melilla, en el siguiente gráfico se observan las peores puntuaciones de estos en el nivel de reflexión y valoración del texto leído.

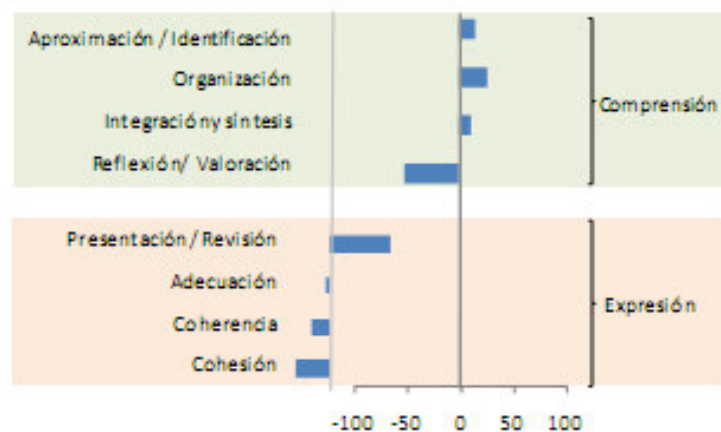


Gráfico 5. Rendimiento de los alumnos de Melilla en la competencia en comunicación lingüística en 2009 (IE, 2010c, p. 120).

Es importante señalar que en 2009 la Evaluación General de Diagnóstico se realizó sobre alumnos de 4.º de primaria. Mientras que en 2010 (IE, 2011b), el análisis se ha realizado sobre estudiantes de 2.º de ESO de las diecisiete comunidades autónomas españolas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, se realizó a una muestra de 29 154 alumnos, casi 5000 profesores y más de 800 directores de centro (a través de cuestionarios). Se evaluaron las mismas cuatro competencias consideradas básicas en el currículo escolar. Las puntuaciones de los alumnos se han organizado en cinco niveles de rendimiento. Algunos de esos datos son los siguientes: para empezar, en los niveles más bajos de rendimiento (nivel 1 o menor que 1) se encuentra un promedio del 17% de los alumnos españoles. El 83% restante estaría en los niveles 2, 3, 4 o 5, considerados suficientes “para que el alumno afronte con éxito la formación posterior, la vida laboral y el ejercicio de la ciudadanía”. A nivel de comunidades, al igual que en la edición anterior Ceuta y Melilla necesitan mejorar todos sus resultados ya que siempre ocupan los últimos lugares.

Si se comparan las evaluaciones de diagnóstico de las ediciones 2009-2013 (4.º de EP) y 2010-2013 (2.º de ESO) en Melilla, sería de esperar que la mayor parte de la población se concentrara en los niveles 2, 3 y 4 y hubiera porcentajes mínimos situados en los niveles 1 y 5: es decir, muy pocos alumnos que solo resuelven preguntas de dificultad baja, la mayoría en los niveles de dificultad intermedia y, de nuevo, pocos

alumnos que resuelven las preguntas más difíciles de la prueba. Sin embargo, en el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla, según el análisis comparativo de las ediciones (2009 y 2013) en **4.º de EP** se aprecia un porcentaje significativo de la población en los niveles bajos (1 o inferior a 1) 5% en 2009 y 43% en 2013. En cuanto a los niveles 2, 3 y 4, los porcentajes son 53% en 2009 y 55.78% en 2013. En lo referente a los niveles de excelencia los porcentajes son muy bajos: 2% en 2009 y 1% en 2013. Cabría concluir a tenor de los resultados que hay una leve mejoría en todos los niveles pero no es significativa. Por tanto, el objetivo por plantear debería ser, una vez diagnosticado el problema, tomar las medidas necesarias para hacer subir de nivel de rendimiento en comunicación lingüística al alumnado melillense.

En cuanto a los resultados de los alumnos de **2.º de ESO** según el análisis comparativo de las ediciones 2010 y 2013, se aprecia que los porcentajes son casi idénticos en los niveles bajos (1o inferior a1): 41% en 2010 y 41.56% en 2013. En los niveles 2, 3 y 4 los porcentajes son 56% en 2010 y 55% en 2013; por último, en los niveles superiores el porcentaje es muy bajo: 3% en 2010 y 2.76% en 2013.

Para terminar la justificación de este trabajo de investigación y además de todos los informes europeos relacionados y de los resultados de las pruebas generales de diagnóstico, desde la experiencia docente del autor de esta tesis se puede confirmar la necesidad de un estudio como el presente que analice con mayor detenimiento los resultados de la evaluación de la competencia de comprensión lectora, en este caso, con una muestra amplia de alumnos que finalizan la Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Melilla, un colectivo que, por la diversidad de su origen cultural y lingüística, puede ofrecer resultados diferentes al resto del alumnado del territorio nacional.

PARTE III

MARCO TEÓRICO

PARTE III

MARCO TEÓRICO

1. BREVE APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La sociedad actual es cada vez más exigente con el sistema educativo, con su funcionamiento, los logros que alcanzan y la calidad del servicio que presta a los usuarios. Por otro lado, las autoridades educativas necesitan conocer la situación real del sistema educativo para ofrecer a la ciudadanía una información fiable y válida sobre y para el mismo sistema. La evaluación del proceso educativo ha existido en todos los niveles desde hace mucho tiempo, pero estaba dedicada solo a la aplicación de pruebas para comprobar la comprensión del aprendizaje, la posesión de conocimientos o el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo. Debido a la globalización, según Dávila (2007), se ha establecido a través de los gobiernos la consigna de que es preciso asimilar los nuevos conocimientos científicos para tener la posibilidad de generar nuevas tecnologías y debido a ello se fomenta la tarea de evaluar, certificar y controlar la calidad de la educación.

En España es a partir de la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 cuando se introduce plenamente en el vocabulario español el término *evaluación*, este proceso tiene una finalidad diagnóstica, a partir de la cual se orienta la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Entrando en nuestro objeto de análisis, la investigación sobre la lectura es relativamente reciente en España, en la década de los setenta del siglo pasado se inician

algunos estudios sobre métodos de enseñanza de la lectura pero la poca difusión de estas investigaciones contribuyó al escaso impacto de sus resultados. Actualmente han proliferado los estudios sobre comprensión lectora, de entre los más importantes encontramos los siguientes:

- Las investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, centradas en su mayoría en el aprendizaje de la lectura y en el diagnóstico de las dificultades de la misma;
- los trabajos de investigación del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid sobre la comprensión lectora y la metacompreensión;
- las investigaciones desarrolladas por la Universidad de Salamanca sobre la evaluación de la comprensión lectora; y
- los trabajos sobre el diagnóstico de la comprensión lectora y la creación de pruebas para su evaluación en la Universidad Complutense de Madrid.

Ya la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su título IV, incluye la evaluación de este sistema como uno de los factores de mejora de la calidad de la enseñanza ya que esta tiene un papel predominante en la mejora.

Con posterioridad, el Real Decreto 928/1993 de 18 de Junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), le atribuye tareas encaminadas a la mejora cualitativa de la enseñanza. Así pues, se establecía que cualquier evaluación de carácter nacional, como puede serlo la Evaluación de Educación Primaria, será competencia del INCE cuya función es evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas establecidas, entre otras del Área de Lengua castellana y literatura, dentro de la cual la comprensión lectora es una parte fundamental.

De hecho, en la Educación Primaria la evaluación debe ser global y continua y ha de concebirse como un elemento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Especial importancia tiene la evaluación realizada en el último curso, en el que se debe comprobar que cada alumno ha alcanzado los objetivos previstos para el conjunto de la

etapa. En caso de que algún alumno o alumna haya llegado a este momento con carencias importantes y sin haber repetido curso con anterioridad, debe programarse la repetición de acuerdo con un plan específico de desarrollo de las capacidades básicas y de adquisición de los conocimientos fundamentales, con el propósito de permitirle alcanzar los objetivos previstos para la etapa. En algunos casos, estos alumnos deberían contar con los apoyos adicionales de tipo psicopedagógico o de mediación social que resulten pertinentes. En lo que a los centros educativos se refiere, la evaluación tiene como objeto de ayudar a estos centros a conocer mejor los resultados de sus alumnos, informar adecuadamente a las familias sobre el rendimiento alcanzado, planificar las actividades de apoyo que resulten necesarias, encaminadas a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje y a revisar el funcionamiento de los propios centros.

Además del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las comunidades autónomas han establecido unidades de evaluación, para la que se podría establecer una tipología compuesta por unidades distintas. En un primer grupo estarían aquellas dependientes directamente de la Consejería de Educación correspondiente, integradas en el organigrama como una dirección o subdirección general. A un segundo grupo de unidades se les ha concedido una autonomía relativa dentro de la consejería correspondiente; es el caso, por ejemplo, del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa o el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. El tercer grupo de unidades lo constituyen agencias como la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, creada en 2008, o la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación, de Cataluña, creada en 2009 pero cuyo inicio de actividades fue pospuesto hasta 2011. La creación de estas agencias tiene como objetivo proporcionar una mayor autonomía a la actividad evaluadora y evitar, por tanto, la poca deseable coincidencia de evaluador y evaluado. Parece esperado que en los próximos años se avance en el establecimiento de unidades de evaluación cada vez más autónomas, que permitan aproximar los sistemas de evaluación educativa españoles a los más avanzados en el contexto internacional.

Por otra parte, la entrada en vigor de la **LOE** (2006) exigió a los profesionales de la Educación adaptarse a los nuevos enfoques y retos que conllevó la aplicación de las directrices de la nueva Ley. Una de las novedades más relevantes del entonces

nuevo marco educativo nacional fue la introducción de las competencias básicas en el currículo quedando establecido en el artículo 6 de la LOE (2/2006) así como el artículo 5 del **Real Decreto (RD) 1513/2006**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, entendiéndose por currículo, el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

En el Anexo I de este RD 1513/2006 se definen las competencias como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los conocimientos adquiridos, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y responsable, y estar capacitado para realizar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Entre las ocho competencias básicas definidas en el RD encontramos la denominada *competencia en comunicación lingüística* que incluye la capacidad de interpretar el lenguaje y comprenderlo en los diferentes contextos, lo que permitirá al usuario de la lengua, en este caso al alumno, formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. Obviamente, esta capacidad se refiere a la competencia lectora.

Con la implantación **LOMCE** (2013), una de las evaluaciones individualizadas que prevé esta ley comienza en el curso 2014-2015 en 3.º de Educación Primaria, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas, en lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática; de obtener resultados negativos, será el equipo docente del centro en cuestión el responsable de adoptar las medidas oportunas para atajar esos bajos niveles (Real Decreto 126/2014).

Siguiendo esta ley educativa, en el curso 2015-2016 es cuando se realiza la primera evaluación final para los alumnos de 6.º de Educación Primaria, donde se comprueba el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, además del logro de los objetivos de la etapa.

Para la ESO, las novedades que introduce la LOMCE no comenzarán hasta los cursos 2015-2016 (para los cursos 1.º y 3.º) y 2016-2017 (para 2.º y 4.º). En

Bachillerato, la LOMCE comienza para el curso 1.º en 2015-2016 y para el 2.º en 2016-2017.

La primera evaluación final de Bachiller será también en 2017 y la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que se suprime con la nueva ley educativa, solo se mantiene para los alumnos que quieran seguir los estudios universitarios antes del curso 2017-2018.

2. LA COMPETENCIA LECTORA

Desde un punto de vista educativo, la lectura constituye un instrumento básico para el aprendizaje escolar. Aprender a leer implica desarrollar esta habilidad en dos niveles, el reconocimiento de las palabras y la comprensión de la información escrita. Si bien el reconocimiento de las palabras es un proceso esencial en los primeros años escolares, en los años posteriores tiene especial relevancia la comprensión lectora, al construir una herramienta básica relacionada con el aprendizaje de los alumnos en las diversas materias académicas a través de la cual los estudiantes construyen su conocimiento y van adquiriendo así la competencia lectora que es una de las herramientas psicológicas más relevantes.

Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto es así que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan y Young, 2003; Hines, 2009; Nelson y Macheck, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino y Fletcher, 2009). De la misma forma, las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como, por ejemplo, en la resolución de problemas (Beltrán Campos y Repetto, 2006), así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado de habilidades sociales y emocionales, e incidir positiva o negativamente en la autoestima y autoconcepto del escolar (Conti-Ramsden y Hesketh, 2003; Dockrell, 2003; Hines, 2009).

Así lo reconoce Barca (2009) cuando indica que un alumno con buen rendimiento escolar es aquel que tiene un buen nivel de comprensión lectora, de igual modo que alguien con mal rendimiento escolar tendrá, con mayor probabilidad, un peor nivel de comprensión lectora.

La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional, “polisémico”, diría Núñez (2011, p. 494) para referirse al concepto de comprensión lectora en tanto que involucra multitud de subprocesos dentro de un gran proceso complejo; “procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos”, en palabras de Borda (2000, p. 52). De hecho el acto de comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Por tanto, la comprensión lectora es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) según la cual la competencia lectora consiste en: “la capacidad de 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” (p. 14).

Por otra parte, Marina (2012), define la competencia lectora como la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora, la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva.

No obstante, no existe una definición universalmente admitida de *competencia lectora*. Para el estudio PIRLS esta competencia consiste en “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo” (Mullis, Kennedy, Martin, y Sainsbur, 2006, p. 3). Tal definición tiene un

sentido constructivo, interactivo y funcional, aunque no únicamente pragmático. Pese a que su propósito más elemental es el de la construcción de significado a partir de la lectura de los textos, su finalidad supondría, entonces, la facilitación de los procesos de participación social y, finalmente, el disfrute personal del sujeto lector. Existe, pues, un recorrido desde el uso instrumental de la lectura a su empleo como medio para la participación en los significados ya construidos, y hasta la interiorización de la lectura, una lectura que produce gozo. Esta tensión entre lo instrumental y pragmático contra lo desinteresado y gozoso lleva adherida la cuestión de cuán temprana debe ser la intervención educativa para facilitar el aprendizaje de la lectura.

Hay un amplio consenso sobre la importancia de la lectura en cualquier momento de la vida de las personas, desde los escolares hasta los adultos. Sin embargo, es necesario recordar una y otra vez que la educación debe otorgar a la lectura el papel y el tiempo que le corresponde. Las leyes de Educación, LGE (1970), LOGSE (1990) y LOE (2006) apenas han tratado el tema de la lectura como aspecto prioritario. No obstante, en el RD 1513/2006, ya mencionado, se destaca la importancia del tiempo dedicado a la lectura:

- Artículo 2, recoge que una de las finalidades de la Educación Primaria es “adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, **a la lectura**, a la escritura y al cálculo” (p. 43054).
- Artículo 3, entre los objetivos de la Educación Primaria se indica el “conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar **hábitos de lectura**” (p. 43054).
- Artículo 4, en áreas de conocimiento, “sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, **la comprensión lectora**, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual... se trabajarán en todas las áreas” (p. 43054).
- Artículo 6, en las competencias básicas, se valora la lectura como factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas, “los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un

tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa.” (p. 43055).

Parece, por tanto, que en el desarrollo de la LOE (2006) el papel de la lectura en la Educación puede desempeñar la función que vienen reclamando los expertos en el tema.

Por otra parte, con la implantación de la LOMCE (2013) se pone de relieve en numerosas ocasiones la importancia de la comprensión lectora para contribuir a la formación íntegra de los alumnos. De este modo, en el **RD 126/2014**, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se hace referencia a ello en los siguientes artículos:

- Artículo 10. Elementos transversales.

“1. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, (...) se trabajarán en todas las asignaturas.” (p. 19356).

- Artículo 6. Principios generales.

“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura [...]” (p. 19353).

- Artículo 7. Objetivos de la Educación Primaria.

“e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.” (p,19354).

Los artículos 6 y 7 citados coinciden con los artículos 16 y 17, respectivamente, de la LOE (2006). Además, con la implantación de la LOMCE (2013), estos artículos se mantienen aunque sufren pequeñas modificaciones.

En el Anexo I de este Real Decreto se pueden encontrar las características que se establecen para cada una de las asignaturas troncales. En este caso, interesa el área de

Lengua Castellana y Literatura, pues es donde se hace referencia en más ocasiones a la comprensión lectora.

c) Lengua Castellana y Literatura.

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado (...). Debe también aportar al alumno las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa (...). Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. (p. 19378)

Se explica también la importancia de la comprensión lectora a la hora de conocer las posibilidades expresivas de la lengua y desarrollar la capacidad crítica y creativa del alumno, además de favorecer al conocimiento de otras épocas, por ejemplo.

Por otro lado, se hace especial hincapié en las **destrezas comunicativas básicas de la lengua** (escuchar, hablar, leer y escribir) y en la importancia de desarrollar la lectura como único medio de alcanzar cierto dominio en ellas: “solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos” (p. 19379).

De este modo, los bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura se centran cada uno de ellos en una de las destrezas mencionadas. Se destacan para esta tesis los bloques 2 y 3, **Comunicación escrita: leer y escribir**, donde se especifica la importancia de la construcción de ideas explícitas e implícitas de un texto entre otras cosas y se señala la importancia del desarrollo de diversas estrategias de lectura para así poder acceder a diferentes lecturas: “leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer” (p. 19379).

En este apartado de la tesis se obvia todo lo relacionado con los objetivos de la lectura y las fases del proceso lector, para centrarse el autor en el propio objeto de análisis.

El primer interrogante que surge al hablar del problema de la comprensión lectora, es precisamente, definir **el concepto de comprensión lectora** y determinar su ámbito. A continuación se presenta la exposición de sus **niveles** y su relación con la **metacomprensión**.

3. COMPRENSIÓN Y METACOMPRENSIÓN LECTORA

Partiendo del concepto de lectura como procedimiento para la construcción del significado, el presente apartado aborda el concepto de comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector extrae lo más relevante tomando en consideración la vinculación de las ideas que se plasman en el escrito y sus conocimientos previos. Además, se señalan los niveles de comprensión lectora para reflexionar sobre el desarrollo que cada lector tiene al interpretar la información.

3.1 Concepto de comprensión lectora

Ya se ha mencionado que la comprensión lectora es una actividad crucial para el aprendizaje escolar porque a través de ella los alumnos adquieren información que utilizan en las aulas. En la literatura especializada, durante mucho tiempo se pensó que el término era equivalente a la decodificación de las frases y párrafos. Por lo general, se hacían preguntas al estudiante, tras la lectura, orientadas principalmente a evaluar si captaba el significado literal. Sin embargo, este tipo de prácticas o ejercicios no le indicaban al educando lo que debía hacer para llegar a la asimilación.

Después, esta concepción cambió al sostener que “comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de

un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar” (Arias, 2003, p. 318).

En este contexto surge la comprensión lectora bajo una óptica más amplia; que considera que los lectores que han comprendido el texto han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de distintas maneras, así como darle sentido a lo que está escrito. Asimismo, Kintsch (2003) definió que

el proceso de comprensión da como resultado una representación mental del texto, dicha representación consiste en una red de proposiciones interrelacionadas entre sí: unas provienen directamente del texto y otras derivan de los conocimientos previos y de las experiencias personales del lector (p. 103).

De esta manera, el sujeto se convierte en el receptor activo de la información. Por ello, se debe tener presente que comprender es equivalente a saber por sí mismo. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; también de sus experiencias que son activadas por la información que le presenta el escritor. De acuerdo a lo expuesto, para comprender un texto se requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje, lo importante reside en el lector desde sus conocimientos previos, en inferencias que van más allá de la información que se le presenta. Así, comprender un escrito involucra el saber interpretarlo, rescatar su contenido para establecer juicios valorativos a través de la comparación de las ideas o conceptos manejados por el autor y los criterios del propio lector. Consecuentemente, no basta con que el individuo lea mecánicamente palabras y oraciones puestas unas tras otras; sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje.

Es a partir de la interacción de la totalidad de los procesos involucrados que se genera una representación mental de la situación descrita en el texto en relación con la información textual, las metas del lector y sus conocimientos previos (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010). De lo anterior se deriva que el objetivo de la lectura es la comprensión del contenido del texto, entendida esta en palabras de Pérez Zorrilla (2005) como el “proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de

su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar” (p. 122).

Navarro y Mora (2012) sintetizan de un modo interesante la nueva perspectiva de la lectura, explicando las implicaciones que esta tiene en el mundo actual y apreciándola como una actividad completamente constructivista y metacognitiva:

Las nuevas conceptualizaciones sobre el proceso de comprensión desarrolladas en las últimas décadas, abordan este desde una óptica centrada en la competencia del sujeto para controlar y regular el proceso de lectura, interpretando los textos de forma progresivamente autónoma, auto interrogándose sobre su contenido, planificando la propia actividad, supervisando el logro de los objetivos propuestos, o evaluando todo el proceso y la propia comprensión. Se trata de un enfoque marcadamente interactivo que acentúa la actividad constructiva y meta cognitiva del lector. (Navarro y Mora, 2012, p. 594).

La comprensión lectora es, pues, una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Estas cualidades desde esta perspectiva se refieren a que esta destreza puede ser calificada como: a) constructiva ya que durante este proceso el sujeto edifica una interpretación; b) estratégica, toma en cuenta la necesidad de utilizar, organizar los recursos y herramientas cognitivas de forma inteligente; c) interactiva, el texto y lector juegan un papel importante al establecer un vínculo (Díaz Barriga, 1989).

Este mismo autor junto con Hernández (1999) definen las diferencias entre una mala y buena comprensión lectora como refleja la tabla 5.

Tabla 5. Diferencias entre una pobre y una buena comprensión lectora

Características de una pobre comprensión	Características de una buena comprensión
<ul style="list-style-type: none"> • Uso escaso del conocimiento previo. • Dificultad para detectar la información central. • Uso de la estrategia de suprimir/copiar. • Incapacidad de elaborar un plan estratégico de lectura. • Deficiencias en el establecimiento del propósito de la lectura. • Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso (detección de problemas y auto-corrección). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso activo del conocimiento previo. • Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la decodificación y almacenaje de información. • Uso de estrategias para la generalización, construcción e integración. • Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje. • Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector. • Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión.

Nota: Adaptación de Díaz Barriga y Hernández, 1999, p. 155.

3.2 Niveles de la comprensión lectora

Para la presente investigación se retoman los postulados de los modelos interactivos que explican el proceso lector (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980, 1982) en relación con que el intercambio entre micro y macroprocesos da como resultado diversos niveles de comprensión lectora. La identificación de esto permite que el docente, frente a un grupo, pueda discernir si los estudiantes que tiene a su cargo están asimilando la información.

La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, para ello debe recabar

información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura (Langer, 1995, citado en Pérez Zorrilla 2005, p.3)

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus conocimientos previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura y, por tanto, diferentes niveles. Adelantándonos al contenido del epígrafe 6.1 de este marco teórico, aquí se señalan los procesos/niveles que Pérez Zorrilla toma de Alliende y Condemarín que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988, citado en Pérez Zorrilla 2005, p. 3), y que son los que, desde 1995, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), por su derivado posterior, el Instituto de Evaluación (IE) o por el actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (INEE, 2012b), tanto en la etapa de Primaria como en Secundaria, añadiendo la dimensión crítica o valorativa.

Los niveles de comprensión lectora quedan enunciados como: literal, de reorganización de la información, inferencial o interpretativo, crítico o de juicio valorativo y de apreciación lectora.

Molgado y Tristán (2008) encuentran que esta taxonomía es importante pues ayuda en la identificación de propósitos y planteamientos que se pueden tener al leer un texto.

Nivel literal

Corresponde con lo que se llama *comprensión de lo explícito* del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente la parte superficial de la información expresada en el texto, es decir, el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto sin “ir más allá” del mismo. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa-efecto, seguir

instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, para luego expresarla con sus propias palabras.

En el contexto escolar, mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Barrett (1968, mencionado en Catalá *et al.*, 2008; Molgado y Tristán, 2008) define que la comprensión literal permite la comprensión de la información que el autor expresa de manera explícita en el texto y plantea que este nivel de comprensión es de dos tipos:

- El *reconocimiento*, que consiste en ubicar e identificar los componentes del texto: detalles, ideas principales, secuencias, relaciones causa-efecto y rasgos de los personajes
- *El recuerdo*, que consiste en recordar de forma memorística datos planteados en el texto: detalles, ideas principales, secuencias, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes.

La comprensión literal es, pues, un nivel de comprensión básica de la información que nos brinda un texto determinado. Vallés y Vallés (2006) mencionan que la comprensión literal es característica de los primeros años escolares y que una vez que el alumno logra decodificar presenta una lectura más fluida.

Nivel de reorganización de la información

Este nivel se alcanza cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y pueden ser expresadas de otra manera.

Barrett (1968, mencionado en Catalá *et al.*, 2008; Molgado y Tristán, 2008) consideran que la reorganización de la información consiste en organizar, ordenar, analizar y sintetizar la información e ideas del texto de otra manera. En este nivel se comprenden las palabras, la organización y relación entre las ideas. Las tareas de reorganización de la información son: clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar.

Partiendo de esta idea, Molgado y Tristán (2008) mencionan que algunos investigadores consideran que la reorganización de la información es parte de la comprensión literal.

Nivel inferencial o interpretativo

Se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje. Incluye las intenciones, aseveraciones y estados de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor.

En este nivel se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Esto permite al docente ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura activa. Desde esta perspectiva se coincide con Barrett (1968, mencionado en Catalá *et al.*, 2008; Molgado y Tristán, 2008) ya que define la comprensión inferencial como ir más allá de las ideas e información planteadas en el texto. Considera que las inferencias se ven reflejadas en el lector cuando utiliza las ideas del texto y su experiencia personal. El mismo autor nos plantea algunas de las tareas de inferencia que son: inferencia de detalles, de ideas principales, de secuencias, de comparaciones, de relaciones de causa efecto, de rasgos de personajes, interpretar el lenguaje figurado.

Siguiendo esta línea de interpretación, Vallés (2006, citado por Young, 2010) llama a este nivel *comprensión interpretativa* y estaría formado por tres procesos cognitivos:

- a. *Integración*, en la cual el lector infiere el significado que no está implícito en el texto utilizando sus conocimientos gramaticales y conocimientos previos.
- b. *Resumen*, en él este lector realiza un esquema mental de las ideas principales.

- c. *Elaboración*, cuando el lector integra sus conocimientos a los presentados en el texto y de esta manera construye los significados.

Nivel crítico o de juicio valorativo

Esta dimensión de la lectura requiere del lector un proceso de valoración y enjuiciamiento sobre las ideas leídas.

Barrett (1968, mencionado en Catalá *et al.*, 2008; Molgado y Tristán, 2008) plantea que la lectura crítica implica que el lector confronte el significado del texto con sus saberes y experiencias y luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. De este modo, compara las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (propia experiencia) , esto le permitirá determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. Las tareas de comprensión crítica son: juicios sobre la realidad, sobre hechos y opiniones, de suficiencia y validez, de propiedad, de valor.

Nivel de apreciación lectora

Es en este nivel donde surge la influencia del autor del texto sobre el lector. Barrett (1968, mencionado en Molgado y Tristán, 2008) plantea que a través de la apreciación se intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector buscando que se exprese el gusto o disgusto sobre el texto y sus sensaciones ante el mismo. La apreciación se puede dar como:

- Respuesta emocional ante el contenido. El lector debe verbalizarla mediante técnicas de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, u odio.
- Identificación con los personajes y situaciones. Muestra sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
- Reacción ante el lenguaje del autor. Si el texto es literario el lector debería referirse también a los valores estéticos el estilo, los recursos de expresión pero este es un aspecto que requiere lectores más avanzados.

- Presentación de respuestas verbales o no verbales. A través de símbolos y metáforas se evalúa la capacidad artística del escritor, para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

En este quinto nivel se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. En él el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración.

Las estrategias del lector en el nivel de apreciación permiten realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de este, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este proceso de comprensión (Pérez Zorrilla, 2005).

3.2 La metacomprensión lectora

En primer lugar, he aquí una cita aclaratoria:

En su raíz etimológica el vocablo meta cognición procede de la expresión ‘meta’: más allá, y del verbo latino ‘cognoscere’, que significa conocer; ir más allá del conocimiento. El prefijo meta significa también conocimiento y control, de tal manera que al hablar de meta cognición nos referimos al conocimiento y control de los procesos cognitivos. Entonces, conocer sobre lo que uno sabe es la esencia de la meta cognición. (Cerchiaro, Sánchez, Herrera, Arbeláez y Gil, 2010, p. 12).

Partiendo de lo anterior, la revisión de la literatura hace evidente que en la actualidad hablar de lectura implica poner en marcha un proceso integral que conjunta varias fases que deben consolidarse. En primer lugar, se encuentra un nivel primario denominado decodificación, en el que el lector percibe una serie de signos que son descifrados mediante un proceso mental básico. Posteriormente, viene la comprensión literal, que lleva al lector a lograr un entendimiento básico sobre la información explícita en el texto y le permite localizar información y descubrir las ideas manifiestas plasmadas por el autor. En seguida, implicando la movilización de competencias lectoras, se encuentra la comprensión profunda, consistente en el diálogo entre lector y texto en el que se ponen en práctica un sinnúmero de procesos mentales del pensamiento crítico, como el análisis, la síntesis, comparación, deducción, inferencia, conclusión, entre otras, y que surge a raíz de la conjugación entre los conocimientos previos del lector y el contenido implícito y explícito del texto. Finalmente, como culminación de la comprensión lectora, se encuentra la metacompreensión o lectura metacognitiva, consistente en la capacidad del individuo para ser consciente de su propio proceso lector, del nivel de comprensión logrado y de su intencionalidad lectora, de modo que pueda autorregularse mediante la aplicación de estrategias óptimas que le lleven a hacer una lectura más eficaz y eficiente.

Por tanto, en lo que respecta a la lectura, la metacognición es un proceso de guía o monitoreo y se refiere a la conciencia que mantiene el lector frente a la comprensión del texto y a las acciones de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta de que su comprensión está fallando (Solé, 2007; Zaragoza, 2003, Flavel, 1978). La relación entre metacognición y la lectura se establece en el reconocimiento del propósito de la lectura, los procedimientos y la regulación de la lectura, la auto revisión de la comprensión y el uso adecuado de estrategias para atender a las lagunas de comprensión (Flórez, Torrado, Arévalo, Mondragón y Pérez, 2005).

Siguiendo a Catalá *et al.* (2008), se entiende por **metacompreensión lectora** el hecho de despertar la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje. De hecho, el aprendizaje de la lectura supone una serie de operaciones cognitivas que se traducen, entre otras, en el empleo de memorización, selección, adquisición, almacenamiento y recuperación de la información. Dado que estas operaciones también van acompañadas de un proceso

afectivo, Pinzas (2003) opina que pueden estimular, propiciar y reforzar los aprendizajes, como también pueden debilitarlo.

Estos procesos afectivos dirigen aspectos centrales como la atracción de un sujeto hacia una tarea, la motivación intrínseca por aprender esta actividad, la autoconfianza y la asertividad en la solución de problemas, entre otras.

Como se ha señalado en líneas anteriores, en el proceso de aprendizaje se desarrolla una autorregulación por parte del sujeto, que le permite adquirir nuevos conocimientos utilizando tanto los procesos cognitivos como afectivos. Así, el sujeto para realizar una actividad de forma eficaz debe utilizar tanto las operaciones cognitivas que conlleva la actividad, como también el reconocimiento de sus propios recursos cognitivos que compatibilizan con la tarea que se quiere realizar.

De esta forma, el aprendizaje lector, como cualquier otro, requiere un doble proceso cognitivo, puesto que debe planear las estrategias por utilizar y verificar la actividad cognoscitiva. Siguiendo la idea de Peredo (2007), si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, también realiza un proceso de autorregulación de su mente para aplicar determinadas estrategias de aprendizaje sobre una actividad; este proceso de elaboración de un conocimiento sobre el propio conocimiento se ha denominado **metacognición**.

Por tanto, el proceso de comprensión lectora se ve como un modelo interactivo entre **texto-lector-contexto**, donde cada variable entrega una base para la metacomprensión en el proceso de lectura, utilizando también procesos de metamemoria, en cuanto a la capacidad de utilizar estrategias que permitan recordar y memorizar, ya sea de un primer nivel como es la memorización de los grafemas con fonemas, como también recordar aspectos macros de un texto como ideas centrales, personajes, etc.; y también procesos de meta-atención, donde el estudiante debe reconocer y utilizar estrategias que le permitan una atención eficaz para la lectura.

De ahí que la lectura necesita de estrategias y habilidades que le permitan su comprensión, como señalaron los autores anteriores. Carrasco (2004) insiste en que la lectura no solo debe ser vista más profundamente que el simple hecho de descifrar letras y palabras, sino que debe “comprender el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer” (p. 52).

Por ello, la lectura exige también la capacidad de determinar y ser consciente de cuáles estrategias influyen positiva y negativamente en su desarrollo, y esto se conoce como **metalectura**.

En consecuencia, si se desea desarrollar una lectura que permita la comprensión de los textos de forma significativa, es necesario que el conocimiento que se tenga de la lectura y, por ende, de la comprensión lectora, sea desarrollado para que los procesos metacognitivos como son la metalectura y metacompreensión influyan positivamente en el proceso de lectura y comprensión, donde el lector debe adquirir una actitud activa dentro de estos procesos.

La utilidad de la metacognición en el ámbito escolar

Tras leer las páginas precedentes, es claro que el desarrollo de la metacognición está unido a la capacidad y habilidad en el aprendizaje. Además, parece ser que el conocimiento precede al control. Los investigadores sugieren que los aprendices deben, primero, ser conscientes de la estructura del texto, además del conocimiento de la tarea y de sus propias características como aprendiz, antes de que puedan controlar estratégicamente el proceso de aprendizaje (Armbruster, Echols y Brown, 1982, citados por Jiménez, 2004, p.93).

Partiendo desde esta perspectiva, la destreza de la lectoescritura es una habilidad que se empieza a promover en los sistemas educativos a partir de los primeros niveles de Primaria (entre los 6 y 7 años de edad), si antes no se ha iniciado ya en la etapa de Educación Infantil. Según esto, un alumno en 6.º de Primaria debe poseer esta habilidad para poder enfrentarse a la dinámica educativa de dicho curso, donde se orienta para facilitar el conocimiento y promover el aprendizaje significativo por medio de la lectura (Arana *et al.*, 2006, citados en Sánchez y Maldonado, 2008, p. 34), sin olvidar la capacidad de adquirir la competencia de saber resolver situaciones problemáticas no previstas de la vida cotidiana.

Cuando se habla de deficiencias en el aprendizaje, una de las principales se refiere a los problemas de comprensión lectora. Muchos alumnos leen y memorizan sin entender. Esto mismo les sucede cuando escuchan las explicaciones del profesor. Por

tanto, es esencial desarrollar la metacomprensión en los alumnos para que sean conscientes de cuando comprenden o no lo que están leyendo o escuchando.

La comprensión lectora que se enseña a través de este sistema permite a la escuela asegurar que un niño, primero, posea un nivel adecuado según su edad, y segundo, que a partir de dicha comprensión el estudiante logre realizar inferencias y abstraer información general de un texto predeterminado acorde a su nivel escolar (Arana *et al.*, 2006, citados en Sánchez y Maldonado, 2008, p. 35). Es evidente el papel preponderante que desempeña la metacognición en el ámbito educativo al considerar al niño aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos *aprendan a aprender*, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad y, por tanto, en uno de los objetivos de la escuela.

En la actualidad, los alumnos competentes son aquellos que han adquirido la competencia de saber resolver situaciones problemáticas no previstas de la vida cotidiana. Esta interpretación coincide con Ausubel, Novak y Hannesian (1973, citados en Sánchez *et al.*, 2008, p. 35), quienes consideran que uno de los objetivos de la educación actual es el *aprender a aprender*, este hecho equivale a la capacidad de realizar aprendizajes significativos, o establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material, es decir, partiendo de sus conocimientos previos, que le permitan relacionar los nuevos conocimientos que va obteniendo en determinadas situaciones.

Ser un aprendiz estratégico es una condición fundamental para aprender a aprender y para lograr un aprendizaje significativo es de gran importancia la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, de elaboración y de organización de la información así como saber planificar, regular y evaluar la propia actividad (procesos metacognitivos). Por lo tanto, es importante que el aprendiz tenga un buen repertorio de estrategias y saberes metacognitivos y autorreguladores apropiados para un aprendizaje efectivo (Novak y Gowin, 1986). Desde esta perspectiva la metacognición es un diálogo interno donde se conecta información nueva con la que ya se tenía mediante la reflexión y así se puede llegar a construir una nueva y única información (Jiménez, 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con Flores (2003), la metacognición es un mecanismo que permite el desarrollo del aprendizaje en cuanto proporciona al estudiante las herramientas y el conocimiento que le permiten regular la cognición para enfrentarse a las tareas que les impone el contexto escolar.

Cuando se fomenta en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas, se impacta en su capacidad para “reflexionar acerca de su propio aprendizaje acerca de cómo aprenden mejor, para fortalecer sus debilidades y potenciar sus fortalezas” (Soria, 2002, p. 157). Consecuentemente, el alumno se sentirá más responsable de su aprendizaje y estará más preparado para confrontar las exigencias, los rápidos cambios y demandas del siglo XXI. No es suficiente enseñar a los alumnos conocimientos de contenido, sino que es necesario promover en el estudiante la habilidad de supervisar y reflexionar sobre los propios pensamientos, enseñarle explícitamente estrategias metacognitivas para que aprenda a manejar conscientemente sus estrategias de pensamiento.

Es importante responder a las necesidades educativas de la sociedad y las necesidades educativas de hoy implican llevar al alumno a desarrollar habilidades de pensamiento más complejas, como la metacognición.

4. DETERMINADOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSION LECTORA

Como refleja la lectura de las páginas precedentes, se puede concebir la comprensión lectora como un proceso en el que interactúa una serie de factores y elementos cuyas relaciones no se consideran únicas ni invariables, sino expresiones de una multiplicidad de interacciones que se supeditan a un número indeterminado de factores capaces de transformar su nivel de desarrollo. Algunos autores los agrupan en factores externos y factores internos. Los externos se refieren a las características del texto, como su contenido-estructura y jerarquía, la coherencia gramatical, las formas de lenguaje utilizado (prosa, lírica, grafías...) la intencionalidad (texto narrativo, expositivo...), y las características del contexto, situación o ambiente en el que se desarrolla la actividad

lectora, como son las estrategias del maestro, el ambiente escolar y familiar, y los propósitos instruccionales de la lectura. Los factores internos que influyen sobre la comprensión se refieren a las características de la persona que realiza la tarea de comprensión de un texto: capacidad lingüística (conocimiento fonológico, morfosintáctico y semántico), motivación, conocimientos previos (esquemas) y habilidad lectora (automatización), muchos de ellos son prerrequisitos fundamentales para el inicio de la lectura y la escritura que no siguen un consenso claro entre los estudiosos de la cuestión (Núñez y Santamarina, 2014). En este trabajo de investigación nos centraremos en otros factores, tanto internos, como la competencia léxica, como externos, la tipología textual y el hábito lector, que participa de las dos características.

4.1 La competencia léxica

El léxico de una lengua está constituido por todas las palabras que lo forman aunque cada lengua tiene y hace uso de un léxico en particular; este uso es lo que supone el vocabulario de un individuo, representado aquí por una amplia muestra de alumnos de 6.º curso de Educación Primaria del ámbito educativo de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Lamíquiz (1974), en su manual de *Lingüística española*, resume gráficamente la relación entre léxico y vocabulario de la forma siguiente.

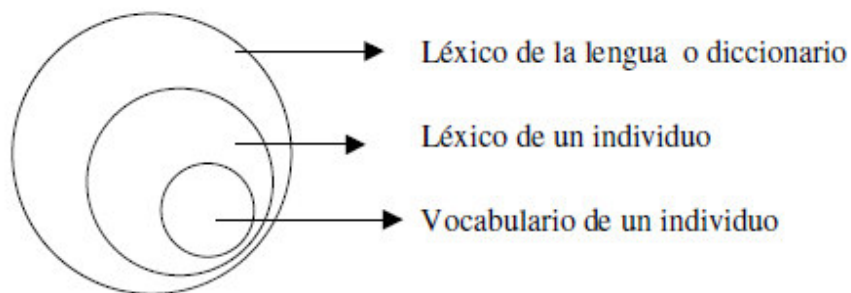


Gráfico 6. Léxico y vocabulario (Lamíquiz, 1974, p.401)

Adquirir un léxico determinado no implica solo conocer su significado conceptual, sino, además, el resto de los significados asociados (connotativos,

estilísticos, afectivos...) y su combinación y uso con otros términos siguiendo unas reglas semánticas y sintácticas. Estos requisitos convierten su adquisición en un proceso complejo y progresivo, lo que ocasiona que la competencia léxica no llegue a lograrse por completo (Sanjuán, 1991, 2004).

Es con el vocabulario adquirido que los estudiantes se comunican y establecen relaciones donde el lenguaje es el vehículo utilizado, de ahí la importancia de manejar diversas técnicas lingüísticas y discursivas para lograr una comunicación fluida y acorde con las exigencias escolares.

Respecto al tema que ocupa esta tesis, el vocabulario del lenguaje escrito se caracteriza por ser de mayor amplitud y variedad que el del lenguaje oral, por tanto, la densidad léxica del texto escrito es mayor que la del texto oral, de aquí que la lectura sea considerada mejor fuente para aprender el vocabulario que la propia comunicación oral.

El vocabulario puede adoptar dos formas: el vocabulario receptivo (el que se puede reconocer y comprender) y el vocabulario productivo (el utilizado cuando se escribe o se habla). El primero es más extenso que el segundo. Este hecho es especialmente importante en la etapa inicial del aprendizaje lector: si las palabras que se intenta que lean los alumnos pertenecen ya a su vocabulario oral, todo se desarrollará con normalidad; en caso contrario, habrá dificultades de decodificación. Las palabras que entrañan mayor dificultad para los alumnos están en el lenguaje escrito y si el soporte de la comprensión lectora es el lenguaje oral, habrá que prestar atención preferente a la selección de textos acorde con el nivel y la edad del alumnado.

Estudios nacionales e internacionales evidencian que los alumnos españoles presentan limitaciones que se manifiestan en hechos tales como el bajo nivel de comprensión lectora y la pobreza del vocabulario utilizado, lo cual les restringe a expresarse correctamente, transmitir una idea o sustentar una opinión personal, además de que caen en el uso de expresiones inadecuadas o en la distorsión en la pronunciación de las palabras. Por este motivo, se puede afirmar que la adquisición de vocabulario es un elemento importante en el aprendizaje de la lectura. Los alumnos que tienen un buen nivel de vocabulario pueden mejorar su lectura y su comprensión lectora, mientras que

los que no tengan adquiridas ciertas palabras en su vocabulario oral no las entenderán cuando aparezcan en un texto escrito.

En esta línea, se pueden citar varias investigaciones que confirman la alta correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora. Scarborough (1998) y Molina García (2007) en sus estudios obtuvieron resultados que confirman que la riqueza de vocabulario en Educación infantil es un factor capaz de predecir el nivel de comprensión lectora hacia la mitad de la etapa de Primaria. Por otra parte, Cunningham y Stanovich (1997) en su trabajo llegaron a la conclusión de que el vocabulario oral que se tiene al final del primer curso de Primaria es un predictor importante de cómo será la comprensión lectora diez años después. Asimismo, Biemiller y Slonim (2001) señalan que la posible brecha de vocabulario de un alumno se amplía en los cursos superiores, es decir, los alumnos que comienzan su escolaridad con un vocabulario limitado, a medida que pasa el tiempo, se distancian más de sus compañeros que comenzaron con un vocabulario más rico.

En un estudio realizado en un colegio público de la Ciudad Autónoma de Melilla, Moral (2010) obtuvo unos resultados que confirman que los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria que siguieron el *Programa Didáctico para el desarrollo de la competencia léxica* (Pedalex) mejoraron la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical de sus discursos así como el vocabulario en la expresión escrita con el dominio de conceptos de sinonimia, antonimia y familia léxica; mejoraron también la comprensión lectora en mayor proporción que aquellos que no siguieron este método.

Beck, McKeown y Kucan (2002) consideran que el conocimiento del vocabulario debe entenderse como un proceso gradual y continuo se empieza por desconocer el significado de una palabra, después se tiene una idea general del mismo y luego un conocimiento más cercano muy dependiente del contexto hasta, finalmente, tener un conocimiento rico e independiente del contexto del significado de esa palabra, sus relaciones con otras palabras y su uso metafórico. Visto desde esta perspectiva aunque el alumno comprenda una palabra en sentido general, necesita profundizar su aprendizaje para alcanzar un mayor nivel de comprensión de la misma. Para ello, es fundamental evaluar adecuadamente la comprensión que el alumno tiene de un término para poder determinar cómo seguir profundizando en su enseñanza-aprendizaje.

Baumann (2009), en su investigación sobre la adquisición de vocabulario, apunta que su enseñanza puede mejorar la comprensión lectora cuando esta incluye la definición y contextualización de las palabras, proporciona múltiples formas de acercamiento a ellas y, por esta razón, el autor exige métodos de enseñanza de la lectura donde los alumnos se impliquen activamente en el procesamiento de su significado. Con pretensión similar, la investigación de Del Moral (2013) citada sobre la mejora del léxico disponible a través de Pedexlex, incluyó para ello diferentes estrategias entre las que se encuentran la lectura y comprensión de textos con la finalidad, igualmente, de contextualizar el léxico que debían adquirir los alumnos participantes.

Smith (1997), entre las técnicas más efectivas que conllevan directamente a los alumnos a la construcción del significado, menciona las que utilizan la experiencia personal del alumno para mejorar el vocabulario en la clase. Por ejemplo, los alumnos pueden trabajar en grupo una lista de palabras asociadas con una palabra conocida, poner en común el vocabulario relacionado que conocen al analizar las palabras menos conocidas de la lista; o pueden crear historias o contar cuentos con el objetivo de desarrollar su competencia lectora, su comprensión oral y su vocabulario.

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria, la adquisición del léxico se centra más en el lenguaje académico y en el vocabulario específico, utilizado para comunicar conceptos de asignaturas como las Matemáticas, las Ciencias o la Historia, o conceptos interdisciplinarios. El vocabulario de una asignatura tiende a ser muy especializado y es diferente del vocabulario cotidiano que se usa para comunicarse en un nivel informal fuera de la clase.

Según Marzano (2005), para enseñar de manera efectiva el vocabulario académico hay que transmitir de forma directa los nuevos términos y utilizarlos repetidamente. Esta práctica permite a los alumnos construir y mantener el conocimiento del vocabulario esencial para la comprensión de la información que van a leer y escuchar en el aula.

Shanahan y Shanahan (2008) añaden que, puesto que cada asignatura tiene unas exigencias específicas en relación con la lectura, su enseñanza en Educación Secundaria debe formar parte consustancial de las diversas disciplinas. En otras palabras, los profesores de las distintas áreas deben utilizar estrategias adecuadas de comprensión

dirigidas al aprendizaje del vocabulario específico que los adolescentes necesitan para responder a las exigencias en lectura y escritura de cada disciplina.

Actualmente, se echa en falta programas destinados a apoyar a los alumnos con bajo rendimiento en lectura y poca competencia léxica, aun a sabiendas que la causa principal de que los lectores con dificultades no mejoren su comprensión lectora es porque tienen un vocabulario limitado. Por tanto, mejorar el vocabulario de los niños con problemas en lectura es prioritario ya que puede contribuir a identificar conceptos clave en los textos que leen, realizar inferencias en un texto y así aumentar su capacidad de comprensión (Brooks, 2007; Rupley y Nichols, 2005; Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch, 2007.).

Para concluir este apartado, a pesar de que no existe un consenso general sobre la influencia positiva del uso del ordenador en los alumnos con dificultades en lectura (Brooks, 2007), algunos estudios con alumnos de diferentes cursos han encontrado un efecto positivo del uso de audiolibros y textos electrónicos en la mejora de su vocabulario (Anderson-Inman y Horney, 1998; De Jong y Bus, 2003).

4.2 Los tipos de textos

Los textos escritos constituyen medios culturales para la construcción social del sentido, dado que son portadores de significación y contribuyen a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a desarrollarse como persona.

Para definir un texto recurrimos a un documento fundamental en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), que considera como texto:

Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. (p. 91)

Desde la perspectiva pragmática, el texto se concibe como una acción lingüística compleja. Según el autor de este estudio, una de las definiciones que parecen más pertinentes y precisa pertenece a Bernárdez (1982, citado por Alexopoulou, 2011, p. 1), quien define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua.

De esta definición del texto se desprende claramente su triple dimensión:

- **Dimensión comunicativa:** el texto es el producto de una actividad social y el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo.
- **Dimensión pragmática:** todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. Se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos, situacionales o sociales, del uso de la lengua (los participantes, el lugar social donde se produce el texto (ámbito de uso: personal, público, profesional y académico).
- **Dimensión estructural:** el texto tiene una organización interna y se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

En la etapa de Educación Primaria se trabaja con textos de diferente tipología adecuados a la edad del alumnado, convirtiéndose en una tarea ordinaria en las diferentes áreas del currículo, ya sean estos literarios, expositivos, divulgativos o

didácticos, con una metodología que incluye acciones antes, durante y después de la lectura y enseñando al alumnado estrategias para mejorar la competencia lectora.

Existen muchas clasificaciones en torno a los textos, por su estructura, su función, su trama y su finalidad, entre otros. Algunos textos presentan mayores dificultades para su comprensión que otros debido a sus características propias, no es lo mismo leer un cuento, una novela, un ensayo o un texto científico (Graesser y Goodman, 1985; Pérez Zorrilla, 2005; Vidal-Abarca y Gilabert, 2002). Respecto a la estructura de los textos, Gómez (1995) distingue la tipología textual de esta forma:

Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos. Los diversos tipos de texto que existen: **expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches, periodísticos, instruccionales, epistolares** y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción –superestructura– y su función comunicativa o social. (p. 37)

En el ámbito de los géneros textuales que se trabajarán en este estudio, una de las características del texto literario es que, como señala Pérez Zorrilla (1998), el lector no siente la necesidad de reconstruir mentalmente un escenario cuando se le presenta por segunda vez, ya que casi todas las situaciones que presentan estos textos son ya un tópico entre sus lectores.

En otras palabras, se puede decir que el alumno cuenta con el modelo mental preparado y solo tiene que actualizarlo para asimilar la nueva versión que tenga ante sí; se trata de un esquema mental previo de lo que va a leer, con los componentes prototípicos de ese texto, su situación o concepto y las tramas de las relaciones que existen entre ellos.

Además, cuando el lector se enfrenta a un texto narrativo –literario– sabe que su visión del mundo puede ampliarse, que su capacidad de análisis y crítica también puede desarrollarse, sin embargo, no tiene que estar tan pendiente de la veracidad de lo que el autor escribe (Borda, 2000). Sabe que un elemento fundamental que puede encontrarse en ese tipo de textos es la fantasía, por lo que cuestionarse continuamente el contenido del texto no es fundamental en la lectura de este tipo.

Las estructuras textuales son básicamente las que se ponen en un primer plano en la comprensión de los textos literarios, dejando los conocimientos previos en segundo lugar. Lo contrario va a ocurrir en los textos informativos en los que son los conocimientos previos los que permiten interpretarlos. Parece, pues, consecuente pensar que los textos literarios, sobre todo narrativos, deberían ser generalmente más sencillos de comprender (Borda, 2000).

En lo que se refiere a los textos expositivos, exponen a los alumnos distintos aspectos sobre otros tantos temas de interés. Se trata de textos que están en la base para comprender ciertas motivaciones de la sociedad en la que está inmerso el alumno, que ofrecen, dentro de las limitaciones de una prueba como la empleada en esta investigación, una variedad de temas que coinciden con otros tantos intereses y motivaciones de los alumnos.

Este tipo de textos, con independencia de su estructura, requieren para su comprensión unos conocimientos previos. Se puede decir que en los textos expositivos suele haber una introducción, un problema, una solución, una evaluación y una conclusión. Conocer esta estructura o alguna otra más completa puede ayudar en la comprensión de estos textos, pero tener una información previa sobre el contenido del que se informa es fundamental para comprender más y mejor.

Por otro lado, Peña (2011) señala que en la evaluación de la lectura que realiza PISA se parte de la distinción entre textos continuos y textos discontinuos:

1. Los **textos continuos** están compuestos normalmente por una serie de oraciones organizadas en párrafos. Tales párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros.

Los textos continuos se clasifican primordialmente por su objetivo retórico, esto es, por el tipo de texto, como la narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción, documento o registro e hipertexto.

2. Los **textos discontinuos** o documentos se refieren a los cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios, hojas informatizadas, convocatorias y anuncios, vales o bonos y certificados. Tienen una disposición de la

información muy diferente a la de los textos continuos, por lo que su lectura no puede hacerse de forma lineal.

El instrumento empleado en esta tesis para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de Primaria recurre para ello tanto a textos continuos como discontinuos.

En cuanto a las cualidades de un texto, dependen mucho de los valores de quien lo lee, de los géneros, de los autores y, también, de los tipos de texto (estructuras textuales); pero, sin duda, es necesario que un texto sea claro, coherente y asequible para los sujetos a los que va destinado. Ello concierne a aspectos tanto gramaticales como léxicos y, desde luego, también a la presentación formal del mismo.

Es tarea del profesor conocer, seleccionar y poner ante cada alumno el texto adecuado, tanto en relación con el tema tratado y los intereses del lector, como con el estilo, tipo de texto y las cualidades aludidas.

En relación con el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, hay que destacar que la intervención del maestro ha de tener un papel esencial durante todo el proceso: antes de la actividad, en la preparación, actualización de conocimientos previos del alumnado, durante la lectura del texto y al finalizar el proceso, en el análisis del texto.

Sin embargo, es en la Educación Primaria y Secundaria, donde proliferan todavía métodos de trabajo alejados de los verdaderos modos de aprender y de la necesaria adquisición de competencias reales de comunicación lingüística (Gómez-Villalba y Núñez, 2007). Se sabe, por ejemplo, que la comprensión lectora requiere poner en juego muchas actividades cognitivas ya mencionadas en el apartado 3.2 de este marco teórico –identificar, recordar, formular hipótesis, inferir, anticipar, integrar, interpretar...– cuya implicación hace posible o impide la elaboración de un significado (Alonso Tapia 2005; Kintsch, 1998). Se sabe igualmente que esas habilidades cognitivas pueden enseñarse y aprenderse mediante específicas estrategias didácticas, pero lo cierto es que en muchas aulas no siempre se trabaja en esa dirección. Los informes PISA (IE, 2007b; IE, 2010b; INEE, 3013a; OECD, 2004), como también PIRLS (IE, 2007a; INEE, 2012a), destaca cinco procesos que, de menor a mayor rango

de rendimiento, constituirían la base de la plena comprensión de un texto: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y asimismo de su forma, procesos que coinciden con los niveles de lectura ya expuestos. Eso significa que la competencia lectora debe sostenerse en destrezas que no solo sirvan para la obtención de datos de un texto sino que puedan activar y relacionar conocimientos sobre su contenido y su estructura.

Según lo anterior, cabe plantearse la cuestión ¿se fomentan y practican esas habilidades en las aulas o se utilizan de modo sistemático y permanente todo tipo de textos para el aprendizaje de la competencia lectora? Hay que reconocer que no del todo. Lo que las sucesivas evaluaciones reseñadas vienen poniendo de manifiesto es que si se tienen en cuenta solo los tres primeros procesos, los alumnos españoles alcanzan la media de los restantes alumnos evaluados de los países de la OCDE, incluso la superan ligeramente; es decir, que no son unos analfabetos, según Carabaña (2008). Pero lo que también revelan es que respecto de los otros dos procesos las puntuaciones descienden notablemente, lo que indica que esas dos sustantivas habilidades, reflexionar y evaluar críticamente el contenido y la forma de un texto, no están suficientemente desarrolladas. Si se pretende que los alumnos vayan más allá de la descodificación y la comprensión literal es necesaria una muy variada tipología de prácticas lectoras en las aulas, algo que no siempre se tiene en cuenta, y, a la par, una mejora de la formación de los profesores, lo que permitiría a los alumnos españoles alcanzar poco a poco cotas de excelencia.

4.3 El hábito lector

En el marco de la Didáctica de la lengua ha habido tendencias muy diferentes a la hora de entender el significado de la lectura en la escuela. Para unos, aprender a leer suponía identificar las letras, unir las en sílabas y palabras, y finalmente en frases con el objetivo de verbalizar una producción de otro autor. Para otros, leer implicaba esta dimensión, pero, sobre todo, otra serie de habilidades ligadas a la comprensión, al disfrute y a la producción.

Pese a que la investigación sobre lectura ha puesto de manifiesto que el primer punto de vista es limitado y reduccionista, sigue vigente en gran número de centros y aulas. En algunas aulas de Educación Infantil se emplean aún métodos de enseñanza de la lectoescritura basados en cartillas y, en otras tantas de Educación Primaria, a la lectura de un texto breve le sigue la respuesta en el cuaderno de unas preguntas, anulando en muchos casos cualquier iniciativa interesante de animación a la lectura. En el caso de Secundaria, aún predomina el acercamiento formalista o conceptual a los textos literarios, lo que no estimula en absoluto la lectura personal (Sanjuán, 2011)

Mata (2008a) relaciona claramente la comprensión lectora con la animación hacia la lectura, paso previo para lograr el hábito lector, trabajar adecuada y pacientemente la interpretación de los libros puede llevar a que el lector disfrute con ellos y siempre esté dispuesto a encontrar significados nuevos en otros textos. Pero en el aula se originan algunas dificultades para fomentar en los alumnos el hábito por la lectura, ya que esta es percibida por el niño como algo obligatorio, la escuela es la encargada de enseñarle con el objetivo de emplear la lectura para el aprendizaje, por lo tanto el niño relaciona la lectura escolar con la obligatoriedad, así se corre el riesgo de que, según Horcas (2009), a consecuencia de lo anterior, el niño no adquiera el hábito ni el gusto por la lectura ya que no es lo mismo leer por gusto que por obligación.

Este autor reta a que si se va a hablar de calidad de la enseñanza, es necesario que se comprenda que el arte de leer no es un capítulo más de la educación ni de la enseñanza, sino la base de ambas. De hecho, Mata (2004) advierte de la complejidad de los mecanismos que llevan a un lector por placer, en el que confluyen “azares y determinaciones personales” y, a la vez, el “resultado de largos procesos educativos” (p. 134). Y Sanjuán (2011) destaca el componente emocional intrínseco a la lectura, ya que la implicación entusiasta del lector hace posible la interpretación del texto, por lo que desde el entorno escolar hay que desarrollar su primera intuición tras la lectura mediante el empleo de herramientas de racionalidad y conocimiento literario. Según esta autora ya se están llevando a cabo, tanto en aulas de Primaria como de Secundaria, experiencias para desarrollar este componente emocional de la lectura pero, aun así, resultan insuficientes.

En línea con los autores anteriores, Yubero y Larrañaga (2010) consideran que los estudiantes que terminan la Educación Primaria generalmente son capaces de descifrar el lenguaje escrito, pero no cuentan con las habilidades necesarias para leer de forma habitual y no son capaces de identificar los beneficios que la lectura les ofrece. Para que los estudiantes puedan superar estas dificultades es necesario que valoren la lectura, quieran leer y la realicen de forma voluntaria. Esto es acorde con lo que plantean Peña y Barbosa (2009), quienes consideran que los hábitos de lectura se forman cuando el niño tiene un contacto con los libros de manera frecuente, establece relaciones afectivas cercanas con los mismos y valora la lectura como un medio seguro para satisfacer sus demandas cognoscitivas y de entretenimiento.

De forma similar, González Álvarez (2000) señala que no solo interviene la estimulación externa en el desarrollo de la afición por la lectura, sino que esta debe partir de una disposición personal que convierta al individuo en un lector permanente. Esto no implica que se dejen de organizar programas lúdicos, por ejemplo, ya que las condiciones ambientales favorecen el hábito lector, pero es fundamental para el niño que se le dedique una labor personalizada constante desde la escuela y la propia familia, para lo que el autor propone un acercamiento a la lectura a través de diversas sugerencias metodológicas y actitudinales (González Álvarez 2000, 2002).

La importancia de la lectura como herramienta para el acceso a la información sitúa a la competencia lectora entre los aprendizajes básicos que se esperan en los estudiantes al término de la escolarización obligatoria. Probablemente la lectura constituye la práctica cultural que goza de un mayor reconocimiento, debido a su papel como instrumento para el desarrollo de una mentalidad crítica y para la socialización de los ciudadanos (Álvarez y Gutiérrez, 2013; Fernández, 2005). La competencia lectora es un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura.

Además, los lectores habituales mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen con el fin de obtener un disfrute personal (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006), encontrando así una interesante y enriquecedora actividad por realizar en su tiempo de ocio.

Al considerar aquí los hábitos lectores, se hace referencia en estos momentos a un tipo de lectura que los individuos realizan al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura. A pesar del valor atribuido al hábito lector, la presencia de este entre los ciudadanos de nuestro país ha retrocedido ligeramente en los últimos años, rompiendo la tendencia ascendente registrada durante casi una década. Así se deduce del *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, que desde 2001 elabora trimestralmente la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) con el patrocinio de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura (FGEE, 2012, 2013, 2014). De acuerdo con los datos provenientes de este estudio, el porcentaje de españoles mayores de 14 años que suelen leer libros en su tiempo libre con una periodicidad diaria o semanal era un 56.9% en 2007 y ha descendido en 2009 hasta el 54.3% (FGEE, 2009). Quienes se declaran no lectores (no leen nunca o casi nunca) representaban en 2007 el 43.1% de la población y el 45.7% en 2009. Con estas cifras, el índice de lectura en nuestro país sigue estando lejos del registrado en la Unión Europea, donde en 2007 un 71% de la población afirmaba haber leído al menos un libro en el último año (European Commission, 2007).

Por otra parte, el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011* (FGEE, 2012) ofrece datos relevantes que en ocasiones contradicen el tópico de la falta de hábito lector en España, como también señala Matas (2008b), aunque, si bien es cierto, habría que profundizar más acerca de quién lee, qué lee, dónde lee...

El 90.4% de la población española de 14 o más años de edad afirma leer en cualquier tipo de material, formato y soporte (impreso o digital) con una frecuencia al menos trimestral y un 86.3% lee con frecuencia al menos semanal (denominados lectores frecuentes). Por orden de frecuencia de lectura un 77.6% lee periódicos, un 61.3% lee libros y un 46.3% lee revistas al menos una vez al trimestre.

En el ámbito escolar, la lectura frecuente se encuentra indiscutiblemente asociada al grado de desarrollo que los escolares alcanzan en competencia lectora. El compromiso de los estudiantes con la lectura y el interés por la misma se han revelado como dos de los factores que en mayor medida contribuyen a explicar el rendimiento en comprensión lectora (Linnakylä y Välijärvi, 2006). Al centrarnos en habilidades

lectoras específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicada a la lectura fuera de la escuela por el alumnado de Educación Primaria y las puntuaciones logradas en deletreo, vocabulario, reconocimiento de palabras, fluidez verbal (Cunnigham y Stanovich, 1991) o comprensión lectora (Anderson, Wilson y Fielding, 1988).

Estudios recientes han venido a confirmar que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado, tanto en los primeros años de la Educación Primaria (Cerrillo y García, 1996; Chambers, 2007; Leppanen, Aunola, y Nurmi, 2005), como entre adolescentes (Conlon, Zimmer, Creed, y Tucker, 2006). Teniendo en cuenta a los relativamente bajos hábitos lectores que se registran entre los jóvenes españoles, no deben extrañar los poco satisfactorios resultados obtenidos al evaluar la competencia lectora de nuestros escolares. Así lo han puesto de manifiesto estudios internacionales en los que ha participado nuestro país desde los años 90. Como señala Martín (2008) y como queda manifiesto en la justificación de esta tesis, en las evaluaciones PISA y PIRLS los resultados logrados por los estudiantes españoles en comprensión lectora vienen siendo inferiores a los obtenidos por la mayoría de los países europeos participantes en la evaluación.

Pero los hábitos de lectura no solo están asociados con la competencia lectora, sino en general con los aprendizajes escolares como elemento favorecedor de la técnica lectora, además, contribuyen a través de esta al logro de aprendizajes en diferentes ámbitos. El dominio de la técnica lectora se considera un prerrequisito básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. De ahí que numerosos estudios hayan demostrado la relación entre la competencia lectora y el rendimiento (Cromley, 2009; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006; Nolen, 2003; O'Reilly y McNamara, 2007; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen y Holopain, 2008; Topping, Samuels y Paul, 2007). También en nuestro país la asociación entre lectura y aprendizaje ha sido confirmada en investigaciones llevadas a cabo sobre este tema, en las que se han encontrado correlaciones significativas entre las calificaciones escolares y variables tales como el gusto por la lectura (Molina, 2006) o la comprensión lectora (Mohamedi Amaruch, 2011; González Fontao, 1996; Fiz *et al.*, 2000b; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006).

Una acción que promueve la afición lectora es la organización de clubs de lectura escolares, en tanto que pretenden desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector, pero indudablemente, persiguen otros fines, dado que tienen un marcado carácter educativo. Las finalidades fundamentales que se persiguen con un club de este tipo, en conexión con los objetivos del currículo escolar de la etapa de Educación Primaria y los Proyectos Lectores de centro, son:

- Finalidad lingüística: mejorar la competencia lectora, es decir, la comprensión lectora, la velocidad, el enriquecimiento léxico, etc. (Cerrillo y García, 1996; Chambers, 2007).
- Finalidad literaria: despertar, desarrollar o potenciar la relación infancia-libro, aproximando a los niños algunas de las mejores obras de literatura infantil y juvenil para su disfrute (Lage, 2006; Lockwood, 2008).
- Finalidad educativa: desarrollar el gusto por la lectura y el hábito lector favoreciendo en todo momento una lectura crítica (Atwell, 2007; Carratalá, 2008; Cassany, 2002; Jurado, 2008; Tejerina, 2008).
- Finalidad cívica y social: favorecer la educación en valores del alumnado y mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales entre los estudiantes (Sánchez y Yubero, 2004).

4.4 La lectura digital

En el mundo actual, inmerso en un proceso de globalización que acelera la transmisión de la información y rompe las barreras culturales, sociales, económicas y políticas entre los países, formando así una *comunidad global*, la tecnología es un aspecto que ha ido adquiriendo importancia debido a la gran relevancia que posee en los distintos ámbitos de desarrollo del ser humano, al estar presente de una y otra manera en la realidad personal y social y, de cierto modo, condicionar muchas actividades. En este sentido, estudios actuales se han centrado en analizar la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sobre la comprensión lectora. Uno de estos es el de Arroyo, Faz, Gasca y Orozco (2010), quienes concluyen que el uso de la tecnología por

parte de los estudiantes aumenta su comprensión, además de generar un alto nivel de motivación que permite mantener el interés en la lectura, favorece el trabajo colaborativo y estimula la profundización de los aprendizajes mediante la investigación.

Es en las escuelas donde los niños se forman como lectores, a pesar de que frecuentemente ocurre que, a medida que los alumnos promocionan de etapa educativa (de Educación Primaria a la ESO), muchos no desarrollan una comprensión lectora de calidad (García, 2006). Por consiguiente, se podría afirmar que los hábitos de lectura en los niños y adolescentes están sufriendo cambios. Ha habido un giro importante ya que el modelo tradicional de lectura de libros por placer ya no es la única forma de leer, actualmente Internet y otros sistemas multimedia ofrecen nuevas oportunidades de lectura. Los ordenadores y otros soportes, en los que se pueden presentar conjuntamente textos, fotos, películas y sonidos, constituyen nuevas herramientas que pueden apoyar el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños. De hecho, Madrid (2001) plantea los beneficios del uso de Internet en las aulas no solo para el desarrollo afectivo del alumnado, sino, para el dominio cognoscitivo. El autor insiste en las posibilidades didácticas y metodológicas de esta biblioteca universal que supone la Red como punto de encuentro de información constantemente actualizada, rápida y eficaz al servicio de la escuela, tesis reforzada con los resultados de una investigación realizada con alumnos de Primaria, Secundaria y en Educación de Adultos (Madrid, 2003).

De la misma forma, Matas (2008b) también opina que la forma de leer ha cambiado porque los motivos para ello también lo han hecho:

Basta por lo demás, asomarse a la Red, convertida gracias a los blogs y los foros en una universal conversación sobre libros y lecturas, para comprobar que nunca como hasta ahora se habían mostrado los lectores tan afanosos, ni había estado tan presente el gusto por leer. (p. 210)

Cuestión aparte, en el ámbito educativo legal, la LOE (2006) establecía como uno de los objetivos por alcanzar en el transcurso de la etapa de Primaria: “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y

elaboran” (p. 17168), implantando como uno de sus principios pedagógicos el trabajo de las TIC en todas las áreas de la etapa.

En la LOMCE (2013), al igual que en la LOE (2006), queda establecido en su Artículo 18 que se trabajará de manera transversal en todas las áreas (asignaturas) de Primaria las **Tecnologías de la Información y la Comunicación**.

En tanto que la LOMCE solo modifica algunos aspectos de la LOE, se mantiene que uno de los objetivos de la Educación Primaria es “Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (RD 1513/2006, p. 43054).

Por su parte, el RD 126/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, vuelve a subrayar la importancia de las TIC en esta etapa educativa, afirmando que una de las 7 competencias básicas que ha de adquirir el alumno en la Educación Primaria es la **competencia digital** (p. 19352).

En la prueba digital de PISA 2009 (IE, 2011a) el resultado promedio español en comprensión lectora digital es de 475 puntos, cifra muy próxima y sin diferencias significativas a la obtenida en la prueba de lectura impresa (488). Lo más indicativo de la prueba es que España tiene menos estudiantes excelentes y más alumnos rezagados que la OCDE. En cuanto a la edición de PISA 2012 (INEE, 2013a), la tabla siguiente detalla los resultados obtenidos por los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas digitales de Matemáticas (475 pts.) y Lectura (466 pts.), que son significativamente inferiores a los del promedio de países de la OCDE participantes en esta modalidad. Estos valores son incluso más bajos que los logrados en la modalidad de papel (484 y 488 pts. respectivamente).

Tabla 6. Puntuación media en las competencias evaluadas por ordenador en PISA 2012

PISA 2012	Resolución de problemas	Matemáticas	Lectura
País	Media	Media	Media
España	477	475	466
OCDE	500	497	496

Cabría destacar las siguientes conclusiones de esta evaluación respecto a la lectura:

1. El 26% de los alumnos españoles que realizaron la prueba digital en lectura se encuentran en los niveles más bajos (<1 y 1); mientras que solo el 3.7% de los alumnos están en los niveles más altos (5 y 6).
2. En cuanto a las diferencias entre chicos/chicas, los resultados evidencian que los alumnos españoles obtienen mejores resultados en Matemáticas por ordenador que las alumnas, mientras que las segundas alcanzan un mayor rendimiento en lectura por ordenador. En resolución de problemas no hay diferencias significativas en cuanto a la variable *género*.

Las TIC han propiciado una gran transformación en los hábitos de lectura, pasando el lector de ser un agente pasivo a uno más activo, con libertad para la construcción de significados en la exploración de las unidades textuales, por lo que requiere de determinadas habilidades y conocimientos para este posicionamiento ante la lectura (Coll, 2005). Se sigue leyendo, pero también se lee en soporte diferente, ya que casi la mitad de los niños de 10 a 13 años (situados en el último ciclo de Primaria), leen en soporte digital, de los que más del 96% indican que sus profesores los animan a que lean, utilizando casi nueve de cada diez el ordenador para leer, seguido del móvil y el libro electrónico (Ministerio de Cultura, 2013). Por ello, las tecnologías Web 2.0 son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una plataforma para trabajar con los recursos educativos (Vaqueiro, 2012), a la vez que proporcionan a la escuela nuevos espacios y metodologías complementarias a la enseñanza tradicional (Agudo, 2012), constituyendo un importante medio para la construcción del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo (Arias y Arias, 2011).

A propósito de la lectura digital, un estudio llevado a cabo en el Reino Unido (Clark, Osborne y Dugdale, 2009) demuestra que los materiales presentados en soportes tecnológicos son los que se leen con mayor frecuencia; cerca de dos terceras partes de los niños y adolescentes leen páginas Web todas las semanas. Los alumnos de

Secundaria leen más este tipo de materiales que los alumnos de Primaria, en particular, páginas Web, blogs y secciones de las redes sociales.

A este respecto, Pulfer³ (2014) afirmaba que la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela implica poner a esta en contacto con un nuevo escenario:

La escuela que nosotros conocemos y en la cual nos formamos, posee un formato centrado en el texto. La irrupción del entorno digital y audiovisual coloca a la escuela frente a un nuevo entorno, ante nuevos desafíos. Por eso, en la actualidad, además de cumplir con la función clásica alfabetizadora, la escuela debe brindar criterios de lectura, capacidades y orientaciones a los estudiantes para usos complejos de las nuevas tecnologías. (p.33)

Algunos estudios demuestran que el uso temprano del ordenador es beneficioso para el desarrollo cognitivo y psicológico del niño. Haugland (1992) descubrió que los niños expuestos a programas informáticos apropiados para ellos mostraron un aumento significativo en sus destrezas cognitivas, verbales y no-verbales.

En este sentido, Arroyo, Faz, Gasca y Orozco (2010) realizaron un estudio basado en el análisis de la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sobre la comprensión lectora y concluyeron que el uso de la tecnología por parte de los estudiantes aumenta su comprensión, además de generar un alto nivel de motivación que permite mantener el interés en la lectura, alienta el trabajo colaborativo y estimula la profundización de los aprendizajes mediante la investigación.

Por su parte, Nævdal (2007) descubrió que el rendimiento en inglés de los estudiantes de Secundaria era superior cuando pasaban más tiempo utilizando el ordenador en casa (ajustando los resultados por género, asignatura, dificultades lectoras y diferentes tipos de actividades para el ordenador).

Existen varias razones por las que la utilización de los ordenadores puede ser muy útil para el desarrollo de la lectura. El principal argumento es que permiten

³ Director de Ibertic (Instituto Iberoamericano de Tic y Educación).

individualizar el aprendizaje, ya que cada niño aprende de forma autónoma y a su propio ritmo. Las ventajas más estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de la lectura son: el *feed-back* inmediato, la posible repetición y el mantener la atención del estudiante (Van Daal, 2008). Los padres también pueden utilizar aplicaciones informáticas para contribuir al desarrollo lector de sus hijos. No obstante, se necesitan más investigaciones que evalúen si estas aplicaciones son más eficaces que, por ejemplo, otras formas más tradicionales de actividades de lectura. De hecho, el *Observatorio de la Lectura y el Libro*, del periódico *The Guardian*⁴, publicó en 2014 un artículo cuyo título, “Lectura impresa versus lectura digital, gana el papel según diversos estudios”, es muy significativo.

A esa misma conclusión llegó un estudio realizado por el *Norwegian Reading Centre* de la Universidad de Stavanger (Noruega) con un total de 72 estudiantes noruegos de 10.º grado. Estos fueron divididos en dos grupos: al primer grupo le dieron libros impresos y el segundo tuvo que leer los mismos títulos en ordenador. Posteriormente ambos grupos se sometieron a exámenes de comprensión lectora, y en general el grupo que leyó en papel obtuvo mejores resultados que aquellos que leyeron en pantalla.

En lo que concierne al aspecto material del libro impreso, los investigadores concluyen que es fundamental ya que el cerebro realiza más fácilmente sus tareas cuando se toca lo que se ve, siendo especialmente importante saltar, regresar y adelantar páginas. Otra de las ventajas del libro en papel es que permite ubicar lo que se está leyendo porque vemos dónde comienza y dónde termina lo que leemos. Estos aspectos físicos ayudan a formar un mapa mental de la lectura, que es particularmente importante cuando nos enfrentamos a textos largos.

En la misma línea, otro estudio reseñado por el mismo medio de prensa mencionado anteriormente, *The Guardian*, señala que la capacidad de memorizar de los lectores parece verse afectada cuando leen en formato digital. La investigación ha testado la respuesta de 50 lectores ante un mismo texto y ha comprobado que aquellos que leían en pantalla retenían menos el argumento que los que lo hacían en formato papel. Los investigadores apuntan entre las posibles causas que el libro impreso es un

⁴ *The Guardian, Observatorio de la Lectura y el Libro*, edición del 24 de septiembre de 2014.

formato fijo y pasar la página no condiciona su desaparición, cosa que sí ocurre en los libros electrónicos, lo que podría ser una de las claves del proceso de memorización.

Algo similar apunta un estudio realizado por la Universidad de Houston que muestra que los lectores de periódicos impresos recuerdan más noticias y más detalles de las historias que los que las leen en Internet. Para realizar la investigación un grupo de estudiantes universitarios tuvieron que leer la edición impresa de *The New York Times* durante 20 minutos, mientras que otro grupo leyó durante el mismo tiempo la versión digital del periódico. Posteriormente se les preguntó sobre los titulares, los temas generales y los principales puntos de interés de tantas noticias como pudieran recordar. Según los resultados de la investigación, las personas que leyeron la versión impresa consiguieron recordar un promedio de 4.24 noticias frente a las 3.35 de los lectores de la versión online. Santana, responsable del estudio, señala en el mismo artículo de *The Guardian* que las noticias online son efímeras, cambian de posición, pueden aparecer y desaparecen sin avisar, lo que crea un elemento de distracción en el lector, y como quedan automáticamente grabadas, no merece la pena recordarlas. El estudio también apunta a que los lectores de la versión online del periódico tienen mayores dificultades para reconocer cuáles son las noticias más importantes del día.

5. COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL-L2

Determinar cuál es el verdadero alcance del concepto de comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE) no es tarea fácil: primero, como se deduce de lo leído en páginas anteriores, porque la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística en la que participan variables de muy diversa índole: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc., que interactúan de forma diaria (Maya, 2009); después, porque a esta condición multidimensional del proceso lector se suma el hecho clave de la posibilidad de establecer distintos niveles de aproximación a un texto escrito (comprensión literal o

superficial, comprensión profunda, relectura, etc.). Y en segundo lugar, porque los estudios empíricos realizados de comprensión lectora en el ámbito del español-L2 y LE (EL2/LE) son poco fiables según Acquaroni:

[...] determinar el alcance de la comprensión lectora en la L2 no es tarea fácil porque todavía contamos con escasos estudios empíricos del todo válidos y fiables sobre comprensión lectora. (Acquaroni, 2004, p. 944)

Así, este autor presenta los diferentes modelos explicativos del proceso de lectura distinguiendo entre el modelo de abajo-arriba (*botton-up* o ascendente), de el de arriba-abajo (*top-down* o descendente), y el modelo interactivo con el que el autor comparte las hipótesis centrales. No es momento ahora de abordar estos modelos derivados del proceso lector, el autor de esta tesis remite a los trabajos de Goodman (1971), Gough (1972), LaBerge y Samuels (1974), Rumelhart (1977), Stanovich (1980, 1982) y Smith (1982) para conocer sus características, pero, además, en el tratamiento de la lectura en L2, hay otro elemento que interviene en la comprensión lectora: las dimensiones de la lectura. Elementos como la redundancia informativa o el conocimiento sobre la tipología textual (Donin y Silva, 1993) son claves esenciales para la comprensión lectora.

Por otra parte, Beaugrande y Dressler (1997) establecen diferentes normas y principios de textualidad que también pueden ser trabajados en la comprensión lectora de la clase de EL2. Las variables constitutivas de la textualidad se organizan en variables de carácter lingüístico (coherencia y cohesión), variables de tipo psicolingüístico (intencionalidad y aceptabilidad), de tipo sociolingüístico (situacionalidad e intextualidad) y de carácter computacional (informatividad). Más tarde, a este estudio se añadieron los principios comunicativos de eficacia, efectividad y adecuación del texto del que versa la comprensión lectora.

Como se puede comprobar hasta ahora, la comprensión lectora no es una macro destreza sencilla y, a diferencia de lo que en principio se podría pensar, no se puede trasladar por completo desde la lengua materna. Los elementos de textualidad son propios de cada lengua.

Los mecanismos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución de las ideas a lo largo de un texto, son naturales en una lengua determinada y, sin embargo, pueden resultar forzados e imprevistos para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. Este hecho supone la existencia de similitudes y diferencias entre los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales; diferencias que se verán reflejadas en los patrones discursivos utilizados en cada caso.

Existen, de hecho, cada vez más evidencias empíricas (Trujillo, 1999) de que las convenciones retóricas de la L1 interfieren tanto en la producción como en la recepción de textos en la L2 y, por tanto, muchas de las dificultades que pueden aparecer y obstaculizar la comprensión de determinada estructura discursiva, pueden tener más que ver con esa falta de familiaridad con dichas convenciones textuales que con el nivel de competencia lingüística (Acquaroni, 2004). Así pues las dificultades de la comprensión lectora en L2 parten del desconocimiento del estilo de aprendizaje de cada estudiante (dependiente/independiente, analítico/globalizador, tolerante/intolerante, etc.).

Los objetivos primordiales para introducir a un aprendiz de una L2 en la destreza lectora pasan por despertar el interés, favorecer la motivación y reducir en lo posible la aparición de reacciones negativas hacia la actividad lectora. Para ello, es necesario determinar la mayor o menor frecuencia en el uso de determinados grupos de estrategias de aprendizaje correlacionados entre sí. Las dificultades también se encuentran si no se llega a conocer cuáles son los objetivos que motivan a los estudiantes de EL2 a querer leer.

Entre los consejos que Acquaroni (2004) ofrece, encontramos la prohibición de que los alumnos lean un texto por vez primera en voz alta, pues no pueden alcanzar la comprensión de la lectura al estar sujetos a la ejecución correcta de cada sonido. En las primeras fases, el profesor ha de activar las estrategias que el aprendiz tiene en su lengua materna, para asegurar una mayor autonomía al estudiante.

Para poder leer eficazmente en una L2 es necesario, antes que nada, alcanzar un determinado nivel de competencia en dicha lengua, ya que un bajo dominio

lingüístico provoca un cortocircuito en el proceso de comprensión, que obliga al sujeto a abandonar sus estrategias y hábitos de buen lector en la L1 para tener que recurrir a otras estrategias más propias de unos inexpertos. (Acquaroni, 2004, pp. 951-952).

Las diferencias fundamentales entre las estrategias que emplean un lector nativo y un no nativo a la hora de leer quedan reflejadas en la tabla siguiente.

Tabla 7. Diferencias de estrategias lectoras entre lector nativo y lector no nativo

Lectores nativos (LN)	Lectores no nativos (LNN)
Alto nivel de automatización en la descodificación e integración simultánea del significado.	Menor nivel de automatización de la descodificación, que impide la integración simultánea del significado.
Centran su atención en el significado del texto.	Atención centrada en la descodificación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP).
Predominio del proceso interactivo con preferencia por el descendente (<i>top-down</i>).	Dependen más del proceso ascendente (<i>bottom-up</i>).
Disponen de un amplio repertorio de estrategias lectoras.	Necesitan transferir estrategias lectoras adquiridas en L1.
Adecuan las estrategias lectoras a las exigencias de la tarea.	Mayor dificultad para adecuar las estrategias lectoras.
Facilidad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.	Dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto.
Familiaridad con el contexto sociocultural en que se inserta su L1.	Interpretación idiosincrásica del texto errónea, por adaptar determinados aspectos a su propia cultura.

Varias investigaciones han tratado de comprobar si las habilidades necesarias para comprender son las mismas en lengua extranjera que cuando se lee en lengua materna (L1) (Clarke, en Lager y Rodríguez, 1997; Dinapoli, 2005). Keiko Koda (2005) resume las principales diferencias que existen entre la lectura en L1 y la lectura en L2, y subraya tres: los lectores de L2 pueden apoyarse en sus experiencias previas de lectura (ya saben leer en otra lengua); procesar la información en L2 involucra dos lenguas; a menudo, los lectores de L2 no tienen un conocimiento tan sofisticado de la lengua, pero, aun y así, leen en L2.

Según Alderson (1984), los motivos por los que los lectores extranjeros tienen dificultades en comprender son fundamentalmente dos: porque leen también mal en su lengua materna o porque su conocimiento de la L2 es inadecuado o insuficiente –por ejemplo, parece que si no se conocen por lo menos, un determinado tanto por ciento de las palabras que aparecen en el texto, la comprensión resulta imposible (Denyer, 1999)– Sin embargo, Hudson (2007) cita algunas investigaciones recientes que parecen demostrar que el conocimiento de la L2 juega un papel más importante en la comprensión que la habilidad para leer en L1. Algunos estudios como el de Clarke (en Koda, 2005, p. 123) señalan que: “la comprensión de los textos en L1 y en L2 (tanto el proceso como el producto) es completamente distinta”.

Lager y Rodríguez (1997) parecen indicar que los problemas de comprensión pueden deberse también al mal empleo –o no empleo– de las estrategias de lectura en LE, por distintas razones.

Koda (2005) señala dos factores que impiden que los lectores de L2 construyan adecuadamente la comprensión: que no tengan el conocimiento previo necesario (tienen vacíos conceptuales) o que confíen demasiado en el conocimiento sociocultural relacionado con su L1. Este autor evoca una investigación a menudo también citada por otros autores (Hudson, 2007), en la que se demostró que a los lectores les cuesta mucho más entender textos que evocan contextos que no les son familiares: se formaron dos grupos, uno de indios y otro de americanos; a ambos se les dieron dos textos, uno que hablaba de una típica boda india y otro que hablaba de una típica boda americana; el experimento permitió comprobar que los individuos leían más rápidamente el texto que

hablaba de sus costumbres. Varios estudios similares (Koda, 2005; Hudson, 2007) demuestran que el conocimiento previo del tema (lo que a menudo se llama *esquemas conceptuales*) es muy importante para la comprensión, tanto o más que el dominio de la lengua.

Casi todos los trabajos señalan el efecto que tiene el conocimiento previo –que se refiere tanto al conocimiento sociocultural del mundo como al conocimiento de la estructura y el funcionamiento de los textos– al procesarlos en LE (Hudson, 2007). Parodi (2005) escribe que las inferencias elaborativas y valorativas las realiza el lector, anclado en su ideología y marcos culturales. Los lectores de L2 pueden tener, entonces, más dificultades en la realización de ese tipo de inferencias.

En nuestro caso, las dificultades de los alumnos con una L1 diferente del español, como es el mazigio o *tamazigh*, se acrecientan al usar la lengua española pues es imposible que puedan emplear estrategias de su L1 ya que esta carece de representación escrita conocida por sus hablantes –existe su escritura *tifinagh* actualmente modernizada como *neo-tifinagh*, pero no es conocida por los estudiosos de esta lengua– (Rico Martín, 2004). Otras investigaciones parecidas concluyen en esta misma línea, entre ellas una muy cercana pues los sujetos participantes pertenecen también al Magreb y desconocen el código escrito de su lengua materna:

[...] presenta grandes dificultades para descifrar y entender el lenguaje gráfico por no estar familiarizada con el mismo y extrapola [erróneamente] su propia experiencia para explicar situaciones de un mundo referencial no conocido por ella. (Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008, p. 182).

Vistas someramente las dificultades de comprensión lectora que presentan los aprendices de L2, hay que establecer una serie de estrategias que faciliten esta destreza lingüística. Para ello es útil, por ejemplo, la utilización del diccionario como estrategia cognitiva de clarificación y verificación, pero sin llegar a extremos en los que el uso del diccionario bloquee la comprensión.

A propósito del léxico, es necesario señalar el problema de los llamados *falsos amigos* en el aprendiz, que se basa exclusivamente en los conocimientos lingüísticos de

este sobre su propia lengua en un primer momento. Es importante que el alumno pueda delimitar las relaciones semánticas y sintácticas que existen entre la palabra desconocida y el resto de la frase en la que se inserta. Seguidamente, el alumno podrá establecer entre las palabras y las oraciones, relaciones de causa-efecto, contraste, ejemplificación y demás categorías. Todo ello para que, finalmente, con la ayuda de la anterior estrategia del diccionario, se proponga un término y se sustituya por la palabra del texto para ver si tiene sentido.

A la luz de todo lo visto hasta ahora, cuando Acquaroni (2004) propone una secuencia general de una actividad de comprensión lectora para alumnos de EL2, previamente a la actividad en sí misma, se estudia la actitud que tienen hacia la lectura, qué temas les interesa, si sienten confianza en sí mismos a la hora de leer textos en español, qué clase de textos han leído hasta ahora...

En el primer estadio del aprendizaje, la comprensión lectora constituye el factor lingüístico que desarrolla la competencia comunicativa, aunque esto no significa que haya que olvidar introducir actividades que fomenten el desarrollo de la competencia estratégica y favorezcan la interacción entre el texto y el aprendiz. El primer paso de esta etapa es establecer claramente cuáles son los objetivos generales respecto a lo que a la comprensión lectora se refiere. Asimismo, es importante valorar y evaluar al principio del curso la situación de partida de los alumnos en relación con esta destreza. Toda esta información puede recabarse a partir de la elaboración de breves cuestionarios que muestra Acquaroni (2004).

Atendiendo a los umbrales clásicos en el rendimiento de los alumnos, en el nivel inicial el objetivo más urgente será el de capacitar al aprendiz para acceder a textos auténticos pero cortos (cartas, notas personales, anuncios...), relacionados con necesidades básicas de la vida diaria y cuya temática será lo más familiar posible para el estudiante. En el nivel intermedio aparece la lectura atenta que permite comprender con más detalles y distinguir las ideas secundarias; también se amplían los modelos textuales abarcando desde textos de prensa de carácter informativo, descriptivo o narrativo, hasta textos literarios básicos y sencillos. En los niveles superiores se pueden ordenar dibujos de acuerdo con el texto, completar con las palabras que faltan los espacios en blanco del texto (pruebas *cloze*), componer lo que se va confirmando a

través del texto con las predicciones formuladas en la prelectura, tomar notas, subrayar el texto, comparar varios textos que se refieren al mismo tema, etc. En este momento también se deben despejar las dudas de vocabulario y, si es necesario, se usará el diccionario.

Tácticas como las expuestas logran crear un lector avanzado que no solo conoce las diferentes estrategias de lectura sino que, además, sabe cómo, dónde y cuándo utilizar dichas estrategias.

6. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA ESPAÑOLA

6.1 Evaluación de la comprensión lectora en español-L1

Después de señalar los puntos importantes de la comprensión lectora, se da pauta para comentar sobre su **evaluación**; este término es definido por Miras y Solé (1990, p. 30) como “una actividad en función de determinados criterios, que obtienen formaciones pertinentes acerca de situación, objeto o persona, se emite un juicio y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo”.

El autor de esta tesis parte, como hecho fundamental, de que la evaluación en el ámbito escolar tiene como propósito imprescindible mejorar el proceso y los resultados del aprendizaje. En este sentido se debe realizar de forma permanente de tal manera que se conozca dónde están las potencialidades, las virtudes, los vacíos o las dificultades, con la finalidad de intervenir oportunamente para desarrollarlas o superarlas, según el caso. Por esta razón, retomando la justificación de la investigación (*vid.* Parte II), se destaca que la evaluación de la comprensión lectora puede ayudar a evitar que suceda el fracaso escolar si se toman las medidas adecuadas para desarrollar esta competencia lingüística y comunicativa.

La evaluación refleja cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje y si los resultados son los esperados o no. Este enfoque es válido para todo tipo de aprendizaje, más aún cuando se trata de la comprensión lectora, de cuyo rechazo es responsable, en gran medida, una práctica inadecuada del proceso evaluador. Esta afirmación viene a ser refrendada por Solé (citada en Matesanz, 2012, p. 26): “Podemos decir que evaluar la comprensión lectora es un proceso muy complejo en el ámbito educativo y para trabajarlo correctamente debemos ser capaces de llevar a cabo una correcta evaluación.”

Catalá *et al.* (2008) mencionan que los especialistas son muy críticos ante la posibilidad de evaluar la comprensión lectora, ya que, como se ha aducido en numerosas ocasiones, es una actividad compleja. Sin embargo, es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego, ya que pueden servir para observar el porqué del resultado de la valoración. De ahí que se consideren cruciales los aspectos siguientes atendiendo ya sea a la microestructura del texto, ya a la macroestructura, ya a la superestructura:

1. Microestructura:

- El reconocimiento de las palabras.
- El paso de significante a significado, que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas.
- La comprensión morfosintáctica según el reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras, que asegura el primer tratamiento del texto.
- La relación del significado entre sí, inferida a partir de los conectores.

2. Macroestructura:

- La consideración del significado de las frases que comportan hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.
- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.

- La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

3. Superestructura:

- La identificación del tipo de texto y de sus partes esenciales (por ejemplo, de una carta: encabezado, cuerpo, despedida).
- Construcción de un modelo mental.
- La integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.

Una preocupación permanente de los docentes es que los estudiantes no leen o que no se sienten atraídos por la lectura, sin embargo, el autor de esta tesis incluido, no perciben que, quizás, ellos mismos han generado ese alejamiento. Más aún sabiendo que los estudiantes ni leen ni desarrollan su gusto por la lectura y la relacionan con la pesada y aburrida tarea de resolver ejercicios.

Cassany (2001) distingue dos tipos de lectura que permiten diferenciar las formas de evaluación: la lectura *extensiva* y la lectura *intensiva*, entendiéndose la primera como la lectura libre y de entretenimiento y la segunda, como la lectura de estudio o la que se realiza en la escuela en relación con los aprendizajes previstos en el currículo. Se dedican los siguientes epígrafes a la evaluación de ambas modalidades.

La evaluación de la lectura extensiva

Según las palabras anteriores, la lectura extensiva es aquella que se realiza por iniciativa propia, porque existe interés en hacerlo o por puro entretenimiento. El propósito de este tipo de lectura es actitudinal y se orienta a promover el hábito de la misma. Cassany (2001) vincula la lectura extensiva con los textos literarios (novela, cuento, poesía) o bien podría relacionarse también con tratados de gastronomía, biografías, relatos policiales... Los estudiantes suelen leer en cualquier lugar (aula,

escuela, parque, autobús, de camino a casa) y en cualquier momento (a la hora del recreo, por la tarde, la noche o cuando sienten el deseo de hacerlo).

Como la lectura extensiva tiene una fuerte carga actitudinal, la evaluación se debe realizar con mucho tiempo para evitar posibles traumas en los estudiantes. Gran parte de la responsabilidad de que los estudiantes no lean se debe a la evaluación inadecuada. Con el afán de medir todo lo que el estudiante leía, se aplicaban cuestionario tras cuestionario, colocando notas o bajando puntos por cada error de pronunciación (cuando se trataba de lengua oral) o por cada significado no encontrado en el diccionario. De esta manera se origina en el subconsciente del estudiante una repulsión generalizada a todo tipo de lectura.

Es más, si algo no se entiende no hay necesidad de hacer pausas para consultar el diccionario, pues el significado se puede encontrar si se avanza en la lectura. En otras palabras no hay por qué “dar cuenta” de lo que se ha leído. Es suficiente con que el lector no sienta la satisfacción de haberse encontrado con un mundo nuevo que no se abre ante él con todas sus potencialidades y virtudes.

La evaluación de la lectura extensiva debe estar referida, entonces, a explorar los intereses y motivaciones de los estudiantes. De esta forma, podrían plantearse cuestiones como las siguientes con el fin de orientar la evaluación de esta lectura extensiva: ¿las lecturas responden a sus inquietudes o no? ¿Se han impuesto las lecturas o han sido elegidas libremente por ellos? ¿Por qué se dejó de leer un determinado libro? ¿Se puede recomendar el libro a otros lectores o no?

La evaluación de la lectura intensiva

La lectura intensiva se refiere a los textos que se deben leer en la escuela, pues forman parte de los aprendizajes previstos en el currículo. Por eso es que algunos la denominan *lectura de estudio*. La lectura intensiva comprende, además de los libros del curso, otros textos de carácter funcional, actas, recetas, guías, oficios, noticias, aviso, artículos...

Este tipo de lectura tiene como propósito desarrollar las capacidades vinculadas con la comprensión lectora. En este sentido, su práctica incluye estrategias que

permitan identificar información específica, discriminar información relevante de la complementaria, hacer inferencias a partir de los datos explícitos, entre otras habilidades. La evaluación de este tipo de lectura está orientada más a los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la formación, a diferencia de la lectura extensiva cuya evaluación es, ya se mencionó, de carácter actitudinal.

De esta forma, cuando se evalúe la comprensión lectora se tienen que prever los indicadores mediante los cuales se evidencie que efectivamente los estudiantes han comprendido el texto leído. Estos indicadores tienen que estar referidos a los distintos niveles de la comprensión lectora y no limitarse únicamente a la identificación explícita en el texto. Nos referimos a los indicadores para evaluar los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora que fueron señalados en el epígrafe 3.2 y que se concretan brevemente:

a) Indicadores para evaluar el nivel literal

Se recuerda que el nivel literal se refiere a la identificación de información que está explícita en el texto, es decir, el establecimiento de relaciones simples entre las distintas partes del texto. Así, existe una comprensión literal, cuando se ubican escenarios, personajes, fechas o se encuentran las causas explícitas de un determinado fenómeno.

La comprensión literal no requiere mucho esfuerzo, pues la información se encuentra a disposición del lector y solo se necesita cotejar la pregunta con el texto para encontrar las respuestas.

En este tipo de comprensión intervienen procesos cognitivos elementales, tales como la identificación o los niveles básicos de discriminación.

Como ejemplos de indicadores para evaluar la comprensión literal en un alumno se recogen los siguientes propuestos por Catalá *et al.* (2008, p. 16):

- Discrimina la información relevante de la complementaria.
- Sabe encontrar la idea principal.
- Identifica relaciones causa-efecto.
- Sigue unas instrucciones.
- Identifica los elementos de una comparación.

- Identifica sinónimos, antónimos y homófonos.
- Domina el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Estos indicadores le permitirán al docente comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede evocarlos posteriormente para explicarlo.

b) Indicadores para evaluar el nivel reorganizativo

En este caso, el alumno debe ser capaz de manejar y sintetizar la información que lee, de esta forma, se reordenan las ideas con el fin de asimilarlas mejor. Dentro de este concepto, las autoras anteriores destacan los siguientes indicadores de la capacidad lectora del alumno:

- Suprime información redundante.
- Incluye conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganiza la información según determinados objetivos.
- Hace resúmenes de forma jerarquizada.
- Clasifica la información según unos criterios dados.
- Reestructura un texto esquematizándolo.

c) Indicadores para evaluar el nivel inferencial

Como se señaló páginas atrás, el nivel inferencial se presenta cuando el estudiante es capaz de obtener información nueva a partir de los datos explícitos del texto: se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Esta información se puede referir al tema tratado, a las ideas relevantes y complementarias, a las enseñanzas o a las conclusiones. El estudiante infiere cuando es capaz de explicar las ambigüedades, el doble sentido o el mensaje oculto. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Algunos ejemplos de indicadores para evaluar el nivel inferencial son:

- Discrimina la información relevante de la complementaria.

- Organiza la información en mapas conceptuales.
- Infiere el significado de palabras desconocidas o de frases hechas según el contexto.
- Infiere efectos posibles de determinadas causas.
- Infiere el propósito comunicativo del autor.
- Interpreta el doble sentido.
- Formula conclusiones.
- Establece relaciones entre dos o más textos.
- Infiere causas o consecuencias que no están explícitas.
- Predice el final del texto y formula conclusiones.

d) Indicadores para evaluar el nivel crítico

El nivel crítico se produce cuando el estudiante es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee ya sea en los aspectos formales ya sobre el contenido. El estudiante comprende críticamente cuando emite apreciaciones personales sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales; sobre la cohesión y coherencia del texto; sobre el lenguaje utilizado; cuando cuestiona las ideas presentadas o los argumentos que sustentan las ideas del autor; cuando opina sobre el comportamiento de los personajes o sobre la presentación del texto.

Algunos ejemplos de indicadores para evaluar la comprensión crítica son los siguientes:

- Opina sobre la organización del texto.
- Argumenta sus puntos de vista sobre las ideas del autor.
- Hace valoraciones sobre el lenguaje empleado.
- Emite un juicio sobre el comportamiento de los personajes.
- Expresa acuerdos o desacuerdos ante las respuestas del autor.
- Hace apreciaciones sobre el uso de los elementos lingüísticos.
- Opina sobre la coherencia del texto.
- Reconstruye el proceso de comprensión.

Medidas de base para la evaluación de la comprensión lectora

Aparte de los distintos niveles de comprensión lectora vistos, tradicionalmente la evaluación de la misma se ha basado en general en el uso de **medidas de producto**. Este tipo de medidas considera que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centra más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante esta.

En este paradigma de evaluación se suelen utilizar textos cortos, a menudo de algo más de diez renglones seguidos de preguntas que guardan relación con el texto que las precede.

Frente a las medidas del producto se encuentran las **medidas de 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; son medidas, pues, que se toman durante el proceso de lectura y no una vez finalizado el mismo. Siguen siendo índices indirectos de comprensión ya que no indican explícitamente qué determinados comportamientos han tenido lugar durante el acto de lectura (Johnston, 1989).

Un tercer tipo de medidas son las **medidas metacognitivas**, es decir, las referidas al interés por el conocimiento y el control que el sujeto posee sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, en este caso se emplearían para la metacompreensión lectora. Si se parte de Flavell (1979), especialista en psicología cognitiva, quien define la metacognición como el conocimiento cuyo objeto es cualquier aspecto de no importa qué tarea cognitiva, en el caso de la lectura, esta metacognición hace referencia a que los sujetos ajustan durante la lectura sus estrategias a su capacidad de comprensión lectora y a los objetivos de dicha lectura.

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A que B. (Flavell, 1979, p. 34)

De ahí que cualquier actividad planificada de control o, dicho de otro modo, cualquier actividad autorreguladora es considerada como metacognitiva y va orientada a una interpretación crítica y reflexiva de un texto leído (Borda, 2000).

Se destacan seguidamente las medidas más comunes para evaluar el producto o el proceso de la comprensión lectora y la metacognición que requiere.

a) Medidas de producto

El interés por conseguir unas herramientas de evaluación útil lleva al autor de esta tesis a realizar una revisión bibliográfica de un elenco de autores que han investigado en relación con la comprensión lectora y que ha dado como fruto la siguiente relación de técnicas o tipos de pruebas que miden el producto final de la lectura:

1. *Evocación o recuerdo libre (free recall)*. La evocación se utiliza en algunas pruebas estandarizadas tradicionales de la lectura en las que la puntuación de los lectores puede proporcionar información acerca de la organización y almacenamiento de la información en la memoria (Rodríguez Diéguez, 1991). Sin embargo, diferentes factores hacen que este tipo de medidas deban interpretarse con precaución (Marshall y Glock, 1978-1979). Algunas de las pruebas que emplean esta técnica son *Durres Análisis of Reading Difficulty* (Durres, 1917, 1955), retomada por Goodman, Watson y Burke (1987) mediante lo que se viene denominando *retellings* (Lovelace, 1982; Smith y Jackson, 1985).
2. *Cuestionarios*. La mayor parte de los intentos de evaluar la comprensión lectora han usado cuestionarios. Dicha tarea suele consistir en leer el texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo.
3. *Preguntas de "Sondeo" o "Probe questions"*. Consisten en localizar la información que el sujeto haya podido almacenar (Anderson y Fichero, 1977). El inconveniente es que no existe un método sistemático de generar preguntas adecuadas y consistentes a lo largo de los textos; además, supone un gran

- consumo de tiempo y su administración y corrección requieren prácticas y entrenamiento.
4. *Preguntas abiertas u “open-endedquestions”*. Este tipo de preguntas permite obtener información de carácter diferente a la que se obtiene con la evaluación ya que dichas preguntas facilitan un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto al puramente memorístico. Además, en esta clase de preguntas persiste el problema de que requiere el uso por parte del lector de estrategias de producción aunque en menor medida que en el caso de la evocación libre.
 5. *Ítems de verdadero o falso*. Esta modalidad de preguntas parece tener menor valor diagnóstico, si bien tiene la ventaja de que permite muestrear una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo. Su validez es elevada cuando se pretende realizar evaluaciones de carácter administrativo o descriptivo (Pérez Zorrilla, 2005).
 6. *Preguntas de elección múltiple de alternativas*. Es uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora; consiste en proporcionar a los sujetos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que a su vez tienen varias alternativas de respuestas de entre las que el sujeto debe elegir la que considere correcta (Pérez Zorrilla, 2005).
 7. *Las redacciones como evaluación de la comprensión lectora*. Este es uno de los procedimientos más tradicionales para comprobar la adquisición de información a través del texto. La finalidad y la precisión entre lo que se ha leído y lo que se ha escrito será en este caso una prueba de comprensión (Rodríguez Diéguez, 1991).
 8. *Evaluación de la Educación Primaria*. En este caso, estas pruebas del INEE van orientadas al alumnado de 6.º curso de Primaria y están basadas en el currículo educativo. Pérez Zorrilla (2007) compara este tipo de evaluación con los realizados en PISA y PIRLS, ya que todos inciden, en general, en el uso de «medidas del producto». Para ello, se suelen utilizar textos cortos (PISA y PIRLS no siempre lo aplican), seguidos de preguntas que guardan relación con ellos.

b) Medidas de proceso

Para evaluar al lector durante el proceso de la lectura se puede recurrir a las siguientes técnicas:

1. *El procedimiento cloze*. Es una de las técnicas procesuales utilizadas en la evaluación de la comprensión lectora (Legenza y Elijah, 1979, citado por Pérez Zorrilla, 1998; Taylor, 1953, 1957). El método *cloze* proviene del “principio del cierre” de la psicología de la Gestalt, Taylor (1953) introdujo el procedimiento *cloze* en la evaluación de la comprensión lectora como una técnica para determinar el nivel de legibilidad de los materiales. Está basada en la omisión de palabras o frases del texto con el fin de que los lectores suplan dichos elementos omitidos. El autor afirma que en el empleo de este método se prueba el conocimiento previo del lector sobre el tema, las oraciones y combinaciones de palabras ambiguas, las oraciones confusas y las pruebas sin antecedentes definidos.

En general los test *cloze* presentan un gran número de ventajas, entre ellas, se encuentra la de ser procedimientos relativamente fáciles de construir al menos en su forma estándar: omitir una de cada cierto número de palabras.

2. *Análisis de errores en la lectura oral “Miscue análisis”*. El uso de la lectura oral como técnica de evaluación de la lectura viene de muy antiguo: consiste en una serie de párrafos en orden de dificultad creciente que el lector debía leer en voz alta mientras el evaluador registraba los errores cometidos: mala pronunciación, omisiones, adiciones, repeticiones... La más conocida y usual de estas pruebas es el *Reading Miscue Inventory* (RMI), que fue desarrollada por Goodman y Burke (1972, 2005) y modificada en la *The Altercue Comprehension Technique*, propuesta por Page (1982) para describir la relación entre ejecución en lectura oral y en comprensión lectora.
3. *Análisis de los 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 la aceleración de los movimientos oculares. Los datos más importantes para el análisis provienen de

la frecuencia y características de las regresiones, que, dependiendo de las particularidades del texto, permite inferir algunos de los procesos cognitivos subyacentes (Pérez Zorrilla, 1998). Los movimientos de regresión se realizan por una variedad de motivos: a) corregir la mala lectura de palabras o frases; b) dar una ojeada a detalles interesantes; c) verificar significados de algunas palabras; y d) corregir errores oculomotores. Los estudios demuestran que el número de regresiones se incrementa con la dificultad del texto (Grisham y Simons, 1990, citado en Díaz, Gómez, Jiménez y Martínez, 2004).

c) Medidas metacognitivas

En términos generales, la evaluación no es una tarea sencilla y en el caso particular de la evaluación metacognitiva, la situación se convierte en un reto cargado de dificultades, ya que el objetivo principal no es determinar cuánto sabe el alumno sino ayudarle a que tome conciencia acerca de sus procesos de aprendizaje, de lo que “dice saber” sobre su forma de aprender, memorizar o leer, de lo que hace y cómo lo hace, y en qué situaciones concretas utiliza una u otra estrategia. Para medir la metacognición durante la lectura se encuentran las siguientes técnicas o tipos de pruebas:

1. *Auto-correcciones*. Estos estudios permiten observar cómo los sujetos controlan o monitorizan su propia comprensión y permiten inferir el uso de los distintos sistemas de claves (Artola, 1983).
2. *Análisis de protocolos*. Esta técnica puede ofrecer información sobre el proceso de comprensión lectora.
3. *Detección de errores*. La tarea requiere que el sujeto comprenda el texto que lee y vea y comente los posibles defectos que contiene. Incluye, por ejemplo, las técnicas de interrupción de la lectura para comprobar cuándo y dónde se producen las dificultades, para ello se manipulan los textos insertando ambigüedades o palabras sin sentido que el alumno debe corregir. La eficacia de este procedimiento puede encontrarse si se utiliza en combinación con los movimientos oculares.

4. *Escalas de confianza (Confidence rating)*. Mediante esta técnica se puede conseguir que los sujetos procesen todas las alternativas de respuesta con mayor profundidad.
5. *Entrevista*. Técnica muy empleada que López-Higes (2003) incluye entre las técnicas llamadas de *autoinforme*. La entrevista se puede realizar con preguntas abiertas o con preguntas de elección múltiple.
6. *Pensamiento en voz alta*. No se suele utilizar con lectores pequeños, pues, como señala Garner (1987, citado en Jiménez, 2004, p. 138), los niños más pequeños no suelen dar información acerca de su pensamiento y de lo que hacen mientras leen, sino que más bien informan sobre lo que están leyendo.
7. *Técnicas semiobjetivas*. En este caso se podrían realizar las siguientes actividades que implican metacognición: poner título a un fragmento determinado leído previamente, formular e identificar el sentido de determinadas paráfrasis, obedecer órdenes escritas, ordenar párrafos para formar un texto coherente o completar una historieta que se presente sin final.
8. Algunas de las técnicas señaladas anteriormente como de medida de proceso también son útiles para evaluar la metacognición o metacompreensión lectora, es el caso del *procesamiento on-line*, cuando se analizan los movimientos oculares para tener en cuenta las fijaciones, los retrocesos, las observaciones naturales de escenificaciones del pensamiento en voz alta y la ejecución de la tarea.
9. De la misma forma, técnicas empleadas para medir el productor sirven para la metacognición, ocurre con las *pruebas de verdadero/falso* sobre cuestiones relativas al texto, las *pruebas de opción múltiple* a partir de cuestiones provocadas por la lectura y los *resúmenes, redacciones o explicaciones* de lo leído (Garner, 1987, citado en Jiménez, 2004, p. 142).
10. *Técnica del alumno tutor*. Consiste en pedir a un alumno, con el rol de tutor, que ayude a otro compañero menor con dificultades lectoras a leer un texto y a contestar preguntas sobre él, se trata de que les explique las estrategias que emplea en la lectura.

Por otra parte, frecuentemente los cuestionarios que pretenden dar información sobre la capacidad comprensiva lectora se limitan a incidir en el recuerdo inmediato de detalles obtenidos a partir de un desarrollo lineal del texto sin ningún tipo de elaboración personal, no se piden ni tan siquiera su comprensión global. En las *pruebas ACL* que se emplean en esta investigación los alumnos han de informar, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios. A partir de textos breves que permitan ser fácilmente manipulables, el alumno tiene que responder a preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para seleccionar la que crea más adecuada al sentido del texto, a la intención del autor o al contenido global.

A pesar de la utilidad de estas pruebas, se puede afirmar que ninguna puede sustituir las observaciones que un maestro, con motivación para ayudar a sus alumnos, puede realizar en las sesiones de lectura.

Evaluación de la comprensión lectora en los Institutos de Evaluación Educativa nacionales

El INECSE (Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), más tarde IE (Instituto de Evaluación) y posteriormente INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), procede desde el curso 1994-95 a evaluar cada cuatro años los diferentes niveles, ciclo o etapas, pero sobre todo los cursos finales de las distintas etapas del sistema educativo español. Estas evaluaciones se centran en las principales áreas curriculares.

Si se considera la complejidad de todo lo expuesto anteriormente, las evaluaciones sobre comprensión realizadas en el INECSE-IE-INEE –dentro de una evaluación más amplia, la del área de Lengua Castellana y Literatura, que, a su vez, es una de las áreas incluidas en la evaluación del sistema educativo– tienen en cuenta, por un lado, los diferentes niveles de comprensión que, como ya se ha señalado anteriormente, están relacionados con la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión mediante inferencias, la lectura crítica y la apreciación lectora, y, por otro, los tipos de texto: literario, informativo y verbo-icónico. En páginas precedentes ya se expuso lo que suponía cada uno de estos niveles.

La selección de textos para las pruebas de evaluación, dada la dificultad que ello implica y la necesidad de evitar que se efectúe al azar, se realiza recurriendo al *juicio de expertos*. Estos expertos tienen un perfil preestablecido: han de ser profesores de Lengua que impartan clase en el mismo nivel educativo que va a ser objeto de evaluación. Estos jueces, además de seleccionar los textos, construyen las pruebas que se basan, en casi su totalidad, en preguntas de elección múltiple de alternativas elaboradas con cinco niveles de dificultad establecidos de acuerdo con unos criterios. Se pretende que, en las pruebas, haya un equilibrio entre los distintos tipos de texto.

Se elabora una tabla de especificaciones conceptuales que permite descender de lo general a lo más concreto y evaluable, y que tiene en cuenta tanto los niveles de comprensión como los tipos de texto. Después, se procede a la distribución de las tareas lectoras en la prueba y se decide si todos los tipos de texto van a tener la misma presencia en todos los niveles de comprensión lectora. Esto depende, básicamente, de la edad de los alumnos a los que va dirigida la evaluación.

En las evaluaciones de 2003 y 2007 (la última de la que se conocen datos) de 6.º curso de Educación Primaria (INECSE, 2004; IE, 2009a), la distribución de los niveles de comprensión es la siguiente.

Tabla 8. Distribución de niveles de comprensión lectora en la evaluación de INECSE 2003 e IE 2007 para 6º de Ed. Primaria (INECSE, 2004).

Niveles de comprensión lectora	Distribución 2003	Distribución 2007
Comprensión literal	20%	18%
Reorganización de la información	20%	21%
Lectura inferencial	35%	25%
Lectura crítica	15%	21%
Apreciación lectora	10%	15%

Nota: Adaptación de INECSE (2004) e IE (2009).

Como ya se ha dicho anteriormente, en las evaluaciones llevadas a cabo por el INECSE-IE en 2003 y en 2007, se trata de incidir lo menos posible en la vida cotidiana de los centros, por lo que se ha fijado en una hora el tiempo del que dispone el alumnado para dar respuesta a las preguntas de evaluación de cada una de las áreas. Pero, en una hora, un alumno no puede responder a más de 40 o 45 preguntas y esto parece insuficiente para generalizar sobre lo que comprende o deja de comprender un estudiante de 6.º de Primaria. Por ello, se realizan distintos modelos de pruebas.

El número de modelos de pruebas y su montaje están condicionados por una serie de variables: la amplitud del estudio y el tiempo de examen que se considera conveniente, la edad de los alumnos, etc. A la hora de crear las pruebas, se ha partido de la idea de que estas tenían que tener un determinado número de preguntas de las que el alumno solo tendría que contestar a un subconjunto. Es un sistema bastante sencillo que consiste en que todos los alumnos contesten a un grupo de preguntas comunes y a un grupo de preguntas específicas, elaboradas en función del modelo de prueba, tal como se detalla en las tablas siguientes con ligeras diferencias en la cantidad de ítems.

Tabla 9. Características de los modelos de pruebas del INECSE 2003

	20 ítems comunes	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos
Prueba A					
Prueba B					
Prueba C					
Prueba D					

Total de ítems de comprensión lectora 120

Tabla 10. Características de los modelos de pruebas del IE 2007

	Comprensión literal	Reorganización	Lectura inferencial	Lectura crítica	Apreciación lectora
Común	3	3	4	2	4
Prueba A	4	2	3	4	2
Prueba B	2	2	5	2	2
Prueba C	2	4	3	2	1
Prueba D	3	4	3	3	0
Prueba E	1	2	0	1	2
Abiertas	0	0	3	3	1
Suma	15	17	21	17	12

Total de ítems de comprensión lectora 82

La descripción de la comprensión se realiza en función de la puntuación global, los niveles de comprensión y los tipos de texto. La puntuación global refleja, inicialmente, el porcentaje medio de aciertos, así como el resto de puntuaciones de cada uno de los niveles de comprensión y tipos de texto. Para ello se utiliza la *Teoría Clásica de los Tests* (TCT) o *Modelo Lineal Clásico*, postulado por Spearman en 1904. Este ha sido durante mucho tiempo el único modelo de medición que respaldaba los procesos psicométricos hasta las primeras ampliaciones de Cronbach, otros predominantes en los años 50, como la *Teoría de la Generalizabilidad* y los aportes independientes de Lord y Rasch en los años 60 (*Teoría de Respuesta al Ítem* y *Análisis Rasch*).

Con este modelo evaluador se sabe que la media de aciertos en las pruebas de comprensión para alumnos de 6.º de Primaria en el año 2003 estaba en el 63% y que les fue más fácil responder a las preguntas sobre textos informativos (68% de aciertos), que a las realizadas sobre textos verbo-icónicos (65% de aciertos) y textos literarios (56% de aciertos). Esto no quiere decir que los alumnos comprendan mejor, por lo general, los textos informativos que los textos literarios, sino que con los textos que se han

empleado para la prueba, los resultados fueron esos. En la prueba de 2007, la tendencia era similar, los alumnos de 12 años estaban más familiarizados con estos textos informativos (261 puntos) que con los verbo-icónicos (255 puntos), y aún eran más bajas las puntuaciones respecto a los textos literarios (231 puntos) (IE, 2009a, pp. 68-69).

Los análisis se realizaron con la *Teoría de Respuesta al Ítem* (TRI), inicialmente conocida como *Teoría del Rasgo latente* (TRL) o también como *Teoría de Respuesta al Reactivo* (TRR). Esta teoría analiza el comportamiento de los tests, no a un nivel agregado del test en conjunto, sino al nivel desagregado de cada ítem. En el caso más simple, como sería el de este tipo de pruebas de comprensión lectora, las respuestas a cada ítem se pueden codificar como respuesta “correcta” o como respuesta “incorrecta” de forma que si se asocia una variable para representar la respuesta del individuo j al ítem i , esta variable tomará el valor 1 si la respuesta es correcta, y 0 si la respuesta es incorrecta.

Estos análisis aparecen en una escala de media 250 en la que la desviación típica es de 50 y que permite, además de comparar los resultados de la última evaluación con los de las evaluaciones anteriores y analizar las tendencias y su significatividad, establecer niveles de corte en la escala y conocer lo que comprenden los alumnos en cada uno de esos niveles.

En la evaluación de la Educación Primaria realizada en 2003 (INECSE, 2004), los resultados obtenidos vienen recogidos en el primer gráfico inferior, que refleja los indicadores de cada nivel de comprensión lectora de los alumnos.

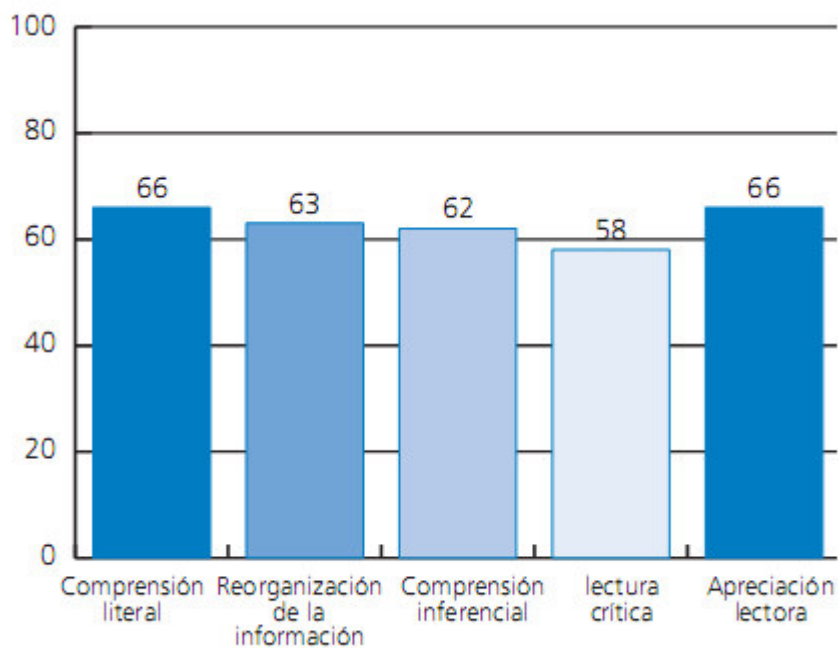


Gráfico 7. Resultado por niveles de comprensión en INECSE 2003 (2004, p. 86).

Mientras que en el 2007 (IE, 2009a, p. 68) los resultados en puntuación de los diferentes niveles de comprensión lectora fueron los que reflejan el gráfico siguiente.

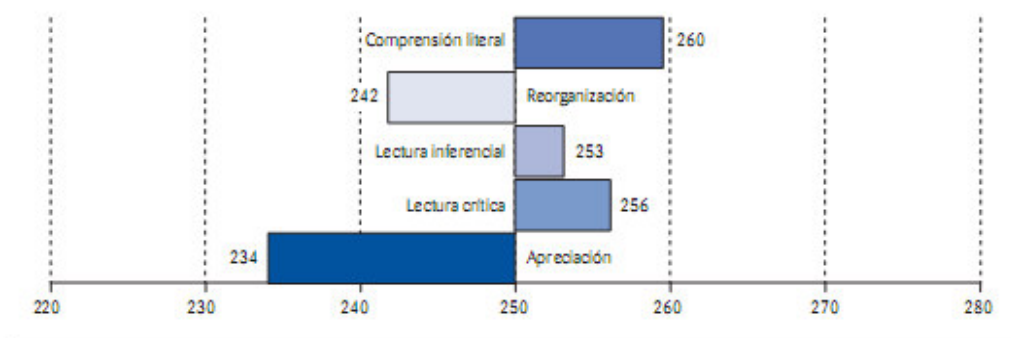


Gráfico 8. Resultado por niveles de comprensión en IE 2007 (2009a, p. 68).

Estos datos corroboraron los resultados de la prueba de 2003 por los que se aseguraba que la capacidad de comprensión lectora era superior a la de expresión escrita. El gráfico 8 muestra que las puntuaciones mayores aparecen en la comprensión

literal, seguida por las de lectura crítica o juicio valorativo del lector sobre lo que lee. La tercera puntuación es la del nivel de inferencia. Estas tres puntuaciones se hallan por encima de la media, por debajo se hallan la de reorganización de la información y en último lugar tenemos la capacidad de apreciar el texto.

Los indicadores de evaluación en ambas pruebas fueron, con ligeras diferencias, los que se detallan a continuación, reelaborados a partir de Pérez Zorrilla (2005, p. 136) y de IE (2009a, pp.70-71).

Tabla 11. Indicadores de los resultados obtenidos en la evaluación de Educación Primaria de 2003 y 2007

Niveles	Indicadores
Nivel 1 (150)	Infieren las consecuencias de la conducta de un personaje en una viñeta.
	Reorganizan la información que aparece en una viñeta.
	Infieren por las expresiones de los personajes, en un texto verbo-icónico, su estado anímico.
	Realizan una lectura literal de detalles que aparecen en un anuncio.
	Reconocen una información sobre un dato que aparece en una noticia.
Nivel 2 (200)	Valoran la actuación de un personaje en un texto verbo-icónico.
	Reorganizan la lectura de unas instrucciones, incorporan más información a partir de su experiencia previa, y realizan una lectura crítica y una valoración ética sobre unas instrucciones acerca del comportamiento ciudadano.
	Realizan inferencias sencillas (p.e., la importancia que tienen unos animales) a partir de la lectura de una noticia.
Nivel 3 (250)	Realizan inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral.
	Realizan una lectura literal sobre un texto dialogado.
	Reorganizan la información que intercambian unos personajes mediante el diálogo.
	Realizan inferencias sobre el contenido de un monólogo.

	Realizan una lectura crítica sobre las expresiones de un personaje.
	Inferen la finalidad de uno de los puntos de unas instrucciones y de todos en su conjunto.
	Reorganizan la información de un plano.
Nivel 4 (300)	Comprenden literalmente los detalles de una descripción en un texto literario.
Nivel 5 (350)	Realizan inferencias a partir de una frase dicha por un personaje.
	Reconocen detalles que aparecen en el texto.
Nivel 6 (400)	Inferen la idea principal de un texto descriptivo.
	Ofrecen una visión crítica ante una descripción.
	Valoran la actuación de un personaje.

Por otro lado, el INECSE-IE-INEE, con objeto de recopilar información sobre el contexto y buena parte del conjunto de variables que intervienen en el proceso educativo, elabora unos cuestionarios de opinión para que los alumnos, las familias, el profesorado y la dirección del centro aporten la información que se les demanda. Esta información permite analizar los resultados del alumnado en comprensión lectora teniendo en cuenta algunas de las características.

Los cuestionarios recogen información acerca de su entorno y de su familia, su nivel cultural, actitudes, actividades, relaciones familiares, costumbres, estilo de vida, etc. En relación con el centro se recoge información sobre recursos materiales y humanos de que dispone, el número de alumnos y profesores por clase, el clima escolar, la relación con los alumnos y las familias. Por su parte, el profesorado informa sobre su preparación inicial y permanente, su metodología, etc.

De esta forma, todos los datos así recogidos permiten comparar las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del tamaño y la titularidad de los centros, su sexo, el nivel cultural y los recursos de las familias, el tipo de actividades que se realizan, las metodología de enseñanza, etc.

En cuanto a la evaluación de la Educación Primaria 2007, esta permite concluir que:

- El sistema educativo español mantiene una estabilidad destacada si se consideran los resultados obtenidos por el alumnado de sexto curso de Educación Primaria en los últimos años, con una mejora ligera, pero significativa, entre 1999 y 2007.
- El resultado del alumnado español viene condicionado por las circunstancias de su entorno familiar y escolar, como se confirma en todos los estudios de evaluación, nacionales e internacionales. Pero la actitud de cada alumno y alumna y la de sus familias, junto con el trabajo de los equipos docentes que los atienden y el funcionamiento de las escuelas a las que asisten son fundamentales para explicar los resultados individuales.

El objetivo de toda evaluación es conocer para mejorar. Pues bien, la evaluación de Educación Primaria de 2007 ofrece una rica información a docentes y responsables educativos que puede contribuir de modo decisivo a la mejora educativa.

Cabría señalar que la última evaluación de 6.º de Educación Primaria se realizó en el año 2007 y a partir de la entrada en vigor de la LOE (2006) se implantaron las evaluaciones generales de diagnóstico en 4.º curso de Educación Primaria y 2.º curso de la ESO. Conscientes del escaso nivel en comprensión lectora de nuestros alumnos, en la actualidad, consideramos apropiado realizar un breve resumen de dicha situación, junto a los informes nacionales e internacionales que lo acreditan.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla, como se ha observado en el apartado de la justificación de esta tesis, según el análisis comparativo de las evaluaciones de diagnóstico, ediciones de 2009 (IE, 2010c) y 2013 (CEE, 2014), en 4.º de Educación Primaria y 2.º de la ESO, se aprecia que hay una leve mejoría en todos los niveles pero que no es significativa. Por lo tanto una vez diagnosticado el problema, el siguiente paso sería el de tomar las medidas necesarias para hacerles subir de nivel de rendimiento en comunicación lingüística.

Evaluación de la metacompreensión lectora

Aunque no es cometido de este trabajo valorar la capacidad de metacompreensión lectora de los alumnos participantes en el estudio, el autor considera conveniente incluir al menos una alusión a la forma de evaluar esta destreza derivada de la compreensión de la lectura.

En el campo de la investigación se ha recurrido tradicionalmente a dos tipos de técnicas para medir la metacompreensión lectora: la observación directa de la conducta del sujeto durante la lectura y los auto-informes.

Las medidas de observación directa han sido fuertemente criticadas, porque no evalúan la compreensión. Además, mediante este instrumento no se puede determinar si las conductas observadas en los lectores están relacionadas con los resultados que estos alcanzan en compreensión.

Así, por ejemplo, el tiempo empleado por el lector para leer pasajes complicados del texto suele asociarse con el grado en el que el sujeto esté controlando sus propios esfuerzos para entenderlo. No obstante la mayoría de las actividades de control de la compreensión no pueden ser abiertamente observadas. Además, las medidas de observación directa no fueron diseñadas para evaluar la habilidad de compreensión.

Los auto-informes, por su parte, se han empleado para informar sobre diferentes aspectos:

- En directo, de las estrategias utilizadas por el propio sujeto durante la lectura de un determinado texto;
- En diferido, acerca de dichas estrategias;
- Sobre las percepciones acerca de la propia compreensión;
- Sobre el conocimiento de las estrategias lectoras.

El primer uso interrumpe el desarrollo normal del proceso lector y el segundo puede verse afectado por la capacidad de memoria del evaluado. Los auto-informes se suelen utilizar tras la contestación a una prueba de compreensión lectora, y el sujeto debe indicar si sus respuestas son o no correctas. Existe una alta correlación entre la auto-

percepción de la comprensión y una buena metacompreensión y viceversa (Barr, Kamil, Mosenthal, y Person, 1996; Garner, 1987).

Finalmente, el cuarto uso tiene en cuenta la experiencia global del individuo con la lectura y trata de medir el grado en el que es consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector, esto es, el grado en el que conoce estas estrategias y está dispuesto a aplicarlas.

Según Garner (1988) la probabilidad de olvido aumenta a medida que aumenta el tiempo entre la tarea y el informe verbal. En su investigación pidió a estudiantes universitarios que leyeran un texto, que luego tendrían que resumir, y prestaran atención a “todo lo que hicieran y pensarán” mientras realizaban la tarea. La mitad de los sujetos escribió después de realizar la tarea, un resumen del texto y un informe verbal de lo que recordaban haber hecho y pensado mientras leían. La otra mitad, hizo lo mismo dos días después. Los resultados indicaron que, aunque no había diferencia entre los resúmenes de los dos grupos, si las había entre los informes verbales. Los informes recientes contenían más información sobre procesos cognitivos, eran más precisos y complejos, y contenían menos detalles triviales que los realizados 48 horas después.

La *Escala de Conciencia Meta cognitiva de la Lectura* (ECML) (Anaya, 2005) se encuentra entre los auto-informes de este último grupo, sobre las estrategias lectoras. Se trata de un instrumento auto-aplicado de papel y lápiz elaborado a partir de la entrevista sobre conciencia lectora de Paris y Jacob (1984) en el marco del mismo contexto teórico. Este instrumento difiere de su antecesor, fundamentalmente, en el tipo de respuesta, ya que esta ya no es abierta, sino de la elección entre tres alternativas dadas.

Este cambio neutraliza el efecto de la capacidad expresiva, dado que, en muchas ocasiones, los resultados en este tipo de entrevistas dependían más de la riqueza lingüística de los sujetos que de sus capacidades metacompreensivas (Garner, 1987; Kintsh, 1998; Paris, Wixson y Palincsar, 1986).

Otra diferencia fundamental está en el sistema de valoración que, aunque conserva el mismo rango de puntuaciones y el criterio de adjudicación de estas en función de la aproximación de la respuesta a la mención de aspectos estratégicos, cognitivos o afectivos de la comprensión y los objetivos de la lectura, ahora es

independiente del juicio del evaluador, ya que cada alternativa tiene asignada como ponderación determinante.

La ECML consta de 15 ítems y cada respuesta se valora de 0 a 2 puntos. De esta forma, la puntuación total en la escala va comprendida entre 0 y 30 puntos.

Pruebas de evaluación de la comprensión lectora

Montanero (2004) hace una exhaustiva revisión de los principales enfoques y técnicas utilizados durante los últimos años para evaluar las capacidades de comprensión lectora. Según este autor, se echa en falta una reflexión rigurosa sobre la validez de los instrumentos empleados para este objetivo así como sobre su utilidad para la demanda más importante que es la de obtener una información que ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden lo leído.

El mismo autor añade que las técnicas de evaluación más utilizadas se basan en la observación y el análisis del producto inferencial, supuestamente relacionado con los procesos cognitivos de comprensión. Además, considera que en la actualidad la evaluación de la comprensión lectora ofrece una amplia diversidad de técnicas e instrumentos que se sintetizan en la tabla siguiente. La mayoría de ellos tienen como denominador común el empeño en analizar la actividad estratégica e inferencial durante la lectura como principal indicador del nivel de comprensión que alcanza el sujeto.

Montanero concluye en que, a menudo, esta limitación afecta particularmente a la evaluación de la comprensión profunda de textos expositivos en la Educación Secundaria, donde los lectores tienen que poner en juego capacidades y conocimientos sensiblemente diferentes a los que se necesitan en otro tipo de textos. Añade que, por otro lado, es necesario dedicar más investigaciones a los procedimientos y análisis cualitativos que pueden ser de mucha utilidad para una intervención psicopedagógica efectiva.

Tabla 12. Indicadores, instrumentos y materiales para evaluar la comprensión lectora

Nivel de comprensión	Indicadores	Tipo de prueba	Algunos materiales y referencias
Base del texto I: comprensión léxica, sintáctica y referencial local	Emparejar oraciones con dibujos	Objetivas o semiobjetivas	PROLEC(Cuetos <i>et al.</i> , 1996)
	Emparejar entre sí palabras del texto o inferir su significado		PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 1994); EVALUA (Vidal y Manjón, 1996)
	Reconocer o parafrasear oraciones	Objetivas o semiobjetivas Pensamiento en voz alta	PCL (Lázaro, 1982); CL (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 1994); “Thinkingaloud” (Pressley y Afflerbach, 1995); EVALUA; PROLECSE (Ramos y Cuetos, 1999)
	Inferir causas o intenciones		
	Inferir referencias anafóricas		
	Inferir palabras en textos mutilados	Semiobjetivas	CLT (Suárez y Meara, 1999)
	Reordenar fragmentos		TD (Montanero y González, en preparación)
Base del texto II: comprensión semántica y retórica global	Inferir o reconocer títulos o macroposiciones	Objetivas o semiobjetivas	CL (Alonso Tapia <i>et al.</i> , 1994); PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999); PC (Montanero, 2000)

	Reconocer o elaborar gráficos	Análisis del contenido de resúmenes	
	Resumir con recuerdo inmediato o demorado		
Modelos de la situación: comprensión elaborativa y pragmática	Inferir el género del documento	Objetivas o semiobjetivas	PCL (Lázaro, 1982); CL-4; TA (Pressley y Afflerbach, 1995); CL (INCE, 1998)
	Interpretar intenciones comunicativas o recursos estilísticos del autor		
	Inferir “creativamente” información contextual o implícita	Pensamiento en voz alta	
	Detectar inconsistencias (internas o externas)		
Autorregulación estratégica	Informar sobre el empleo de estrategias y técnicas	Auto informes. Escalas de apreciación de allegados	THE (Pozar, 1972); IME (Baeza, 1979); LASSI (Weinstein, Goetzts y Alexander, 1983); ACRA (Román y Gallego, 1994); IDEA (Vizcarro, 1996)
	Evaluar y regular estratégicamente la actividad lectora	Pensamiento en voz alta	TA (Pressley y Afflerbach, 1995)

Nota: Adaptación de Montanero (2004, p.425).

Asimismo, facilita Montanero (2004) diferentes pruebas publicadas para verificar los niveles inicial y de perfeccionamiento de la lectura.

Tabla 13. Pruebas para valorar el estadio inicial de la lectura

Título, autor, editor	Descripción y edad	Limitaciones	Alcance diagnóstico
Pruebas diagnósticas de lectura, 11 EGB, F. Cabrera, CEAC	Evalúa si el alumno ha superado el estadio inicial de lectura y sus dificultades. 6-8 años.	El pase de la batería ocupa mucho tiempo (2 horas).	Prueba muy completa, que identifica aspectos deficientes y permite su recuperación.
Cole-2, J. Riart, M. Soler, TEA	Evaluación de la comprensión lectora mediante órdenes diversas. 7-8 años	Limitaciones en la presentación del cuaderno del sujeto.	Útil para establecer el nivel de comprensión del grupo clase y realizar el seguimiento del aprendizaje en comprensión verbal.
Pruebas de lectura (niveles 1y 2), M.V. de la Cruz, TEA	Evaluación de la aptitud para la lectura. Nivel 1: 5-6, nivel 2: 7-8	Algunos ítems pueden resultar difíciles al alumno. Pruebas con un sentido auditivo fuerte.	Muy útil para medir la comprensión lectora y para realizar un diagnóstico del grupo.
Proves psicopedagògiques d'aprenentatges instrumentals, R. Canals, ONDA	Seguimiento de aprendizaje para el alumno. Se describen la rapidez y comprensión lectora. 6 a 10 años	El tamaño de la letra de velocidad lectora es demasiado pequeño	Pruebas fáciles de utilizar para el profesorado, son válidas para control y seguimiento de los aprendizajes.

Nota: Adaptación de Montanero (2004, p. 246).

Tabla 14. Pruebas para valorar el estadio de perfeccionamiento en la lectura

Título, autor, editor	Descripción y edad	Limitaciones	Alcance diagnóstico
Prueba de comprensión lectora. Procedimiento CLOZE, P. Suárez y A. Hears, TEA	Evaluación de la comprensión lectora.		Valorar específicamente una parte de la comprensión. Adecuada para sujetos que reciben enseñanza bilingüe.
Prueba de comprensión lectora, A. Lázaro, CIDE	Valoración del nivel y el tipo de comprensión lectora.	Provisionalidad de los baremos.	Ofrece una interpretación.
Batería Surco, J. Alonso Tapia <i>et al.</i> , CIDE	Evaluar la supervisión y regulación de la comprensión lectora. 11-14 años.	La batería se considera en fase de experimentación.	Prueba novedosa al detectar lo que el sujeto comprende y lo que no comprende.
Batería IDEPA, J. Alonso Tapia <i>et al.</i> , CIDE	Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante. 11-14 años.	La batería se considera en fase de experimentación.	Permite evaluar la capacidad para distinguir lo importante y para resumir.
Batería CRITEX, J. Alonso Tapia <i>et al.</i> , CIDE	Evaluación del pensamiento crítico. 11-14 años.	Las pruebas resultan difíciles.	Pruebas útiles para establecer el grado de razonamiento.

Nota: Adaptación de Montanero (2004, p. 247).

Por otra parte, Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert (2008) realizaron un trabajo de investigación referente a los test españoles de comprensión lectora y una de las principales limitaciones halladas, según los autores, es la carencia de un marco teórico que fundamente su diseño. Ejemplos de estos instrumentos son la *Escala Magallanes de Lecto-escritura* (TALE-2000; Urío, Toro y Cervera, 2000) o el *Test ECL (1 y 2) de Evaluación de la Comprensión Lectora* (de la Cruz, 1997), ambos test carecen de un modelo teórico que explique los criterios de construcción de la prueba y la validación de los ítems que la componen, recuérdese lo expuesto por Montanero (2004) al inicio de este subepígrafe.

No obstante, según Martínez *et al.* (2008), en el contexto español también se encuentran algunas pruebas de evaluación de la comprensión lectora eficaces y que han sido elaboradas desde una base teórica explícita. Cabría citar en primer lugar, los test PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) y PROLEC-SE (Ramos y Cuetos, 1999) los cuales parten de un modelo cognitivo procesual claro. En este tipo de pruebas de comprensión demandan a los estudiantes leer textos para posteriormente responder a preguntas literales e inferenciales con formato abierto. Esta distinción entre tipos de preguntas supone un claro avance respecto a otras pruebas como el TALE 2000. En segundo lugar, el *Test de Procesos de Comprensión* (TPC; Martínez *et al.*, 2008) se fundamenta en el *Modelo de Construcción-Integración* de Kintsch (1998) y en aportaciones del *Modelo Constructivista* (Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Desde el modelo de Kintsch, la comprensión se define como la construcción de una representación mental coherente de la información del texto. Para alcanzar esta representación, el lector debe poner en marcha un conjunto de subprocesos a través de sucesivos ciclos de procesamiento. En cada ciclo, construye ideas a partir de las proposiciones del texto, integra la información del texto con sus conocimientos previos y genera varios tipos de inferencias. Por otro lado, el *Modelo Constructivista* de Graesser *et al.* (1994) distingue entre inferencias que conectan elementos textuales e inferencias basadas en el conocimiento. El TPC incluye preguntas que evalúan diferentes procesos asociados a la comprensión del texto con una fundamentación clara en estos modelos (Martínez *et al.*, 2008).

El PROLEC, PROLEC-SE y el TPC, aunque basados en un esquema teórico claro, presentan también algunas insuficiencias para adaptarse a las nuevas definiciones

de competencia lectora. En este sentido y en primer lugar, están focalizados en las competencias que son necesarias para alcanzar la comprensión global de un texto pero no contemplan aquellas que se relacionan con *la utilización de los documentos* para lograr una comprensión con fines diversos. Así, en las tres pruebas los estudiantes reciben la instrucción de leer el texto completo antes de leer las preguntas, lo que implica que leen los textos sin conocer cuál es el propósito de su lectura. En el PROLEC y el PROLECSE ni siquiera se les permite a los alumnos releer los textos una vez han pasado a la fase de preguntas. En segundo lugar, estas pruebas incluyen solamente textos narrativos y expositivos (PROLEC) o únicamente textos expositivos (PROLEC-SE y TPC).

La evaluación mediante situaciones de *lectura orientada a tareas* supone separarse de la evaluación tradicional de competencia lectora, ya que, a diferencia de la mayoría de instrumentos de evaluación de la comprensión disponible en castellano, permite al lector buscar información en el texto durante la tarea. Investigaciones recientes han señalado que la evaluación de la comprensión lectora se ve influida por la disponibilidad o no del texto (Ozuru, Best, Bell, Witherspoon y McNamara, 2007). Permitir consultar el texto y la consecuente puesta en marcha de procesos de búsqueda por parte del lector (Rouet, 2006) conlleva ir más allá de la evaluación de procesos básicos de comprensión, formar proposiciones, hacer inferencias, etc. Efectivamente, se ha demostrado que algunos lectores muestran patrones de rendimiento opuestos en pruebas que difieren únicamente en la posibilidad de consulta del texto (Artelt, Schiefele y Schneider, 2001). Además, se ha argumentado que no permitir releer el texto hace difícil discriminar si posibles errores en la pregunta se deben a un problema exclusivo de recuerdo o a fallos en los procesos de comprensión (Martínez *et al.*, 2008).

La realidad descrita respecto a las pruebas de comprensión en castellano, según los autores mencionados, justifica la necesidad de desarrollar un nuevo instrumento de evaluación que responda a las carencias que presentan y cuyo marco teórico se encuadre en las nuevas definiciones de competencia lectora desde una perspectiva basada en las definiciones más actuales de lectura (Rouet, 2006; Snow, 2002; Vidal-Abarca *et al.*, 2010): como base para el diseño de intervenciones preventivas y optimizadoras de la competencia lectora de los alumnos, previamente a la finalización de la escolaridad obligatoria; como técnica orientativa hacia los propios alumnos para reflexionar sobre su competencia lectora y los procesos subyacentes a la lectura orientada a tareas; y

como instrumento de investigación. Según Vidal-Abarca *et al.* (2010), con la prueba de *Competencia Lectora para Educación Secundaria* (CompLEC) se cubre la necesidad que existe en el contexto educativo de contar con un instrumento que evalúe la competencia lectora de alumnos basado en las concepciones defendidas por los expertos del comité de PISA y en los supuestos que enmarcan el concepto de *lectura orientada a tareas*.

La comprensión lectora es un fenómeno inobservable y es un fenómeno interactivo: depende de la competencia y los conocimientos del lector, pero también de las características del texto que está leyendo. Por lo tanto, ninguna medida va a decir cómo es la comprensión de un lector, sino que va a proporcionar una información indirecta a partir de la cual se deberá hacer un juicio sobre cómo es esa comprensión. A continuación, se describen brevemente algunos de los instrumentos más utilizados para evaluar la comprensión lectora en español:

- La *prueba de comprensión lectora Cloze Test, CLT* (Suárez y Meara, 1982) se compone de dos partes. La primera contiene cuatro textos (diálogo, descripción, instrucciones de juego y pasaje narrativo) y la segunda consta únicamente de un texto en el que se mezclan la descripción, la narración y el diálogo. Las tareas que propone a los sujetos son de tipo *cloze*, anteriormente explicado. Los ítems de esta prueba evalúan el vocabulario, la sensibilidad a la estructura del texto y a los condicionamientos sintácticos y semánticos que pueden influir en su comprensión. En ninguna de las pruebas mencionadas encontramos una mención explícita a un modelo teórico que inspire la prueba, ni se explicitan a los criterios de elaboración de ítems para medir procesos de comprensión o la validación de los mismos.
- *El Subtest de Comprensión Lectora del TALE* (Cervera y Toro, 1984) es de aplicación individual. Se solicita la lectura de un texto (narrativo o descriptivo) y después, sin estar el texto presente, se hacen diez preguntas de respuesta abierta y con cuatro niveles. Las preguntas son literarias y sobre detalles poco relevantes. Es poco usado actualmente ya que se considera que evalúa más la memoria que la comprensión.
- La *Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)* (Alliende, Condemarin y Milicic, 1991) se puede aplicar individual o colectivamente.

Tiene ocho subtests con textos que pueden ser narrativos y expositivos. En los primeros niveles se evalúa respecto a la palabra y al enunciado ya que los niños deberán relacionar las primeras con las imágenes que les corresponden o colocar aquellas que falten en las frases. En los niveles subsiguientes las preguntas son de tipo diverso, literales, inferenciales y de captación de macroideas. En todos los casos los estudiantes pueden consultar el texto para contestar las preguntas.

- **PROLEC** (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) y **PROLEC-SE** (Ramos y Cuetos, 1999) están fundamentados en un modelo teórico procesual. En las subpruebas de comprensión los estudiantes deben leer unos textos y responder posteriormente a preguntas abiertas, entre las que se distinguen preguntas literales e inferenciales. La distinción supone un claro avance respecto al resto de pruebas, pero resulta demasiado genérica, aspecto justificado porque esta prueba evalúa todos los procesos de la lectura y no solo los procesos de comprensión. En 2007 aparece una versión revisada, **PROLEC-R** (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se aplican de manera individual a alumnos de cada curso de Educación Primaria. A partir de textos narrativos y expositivos se utilizan preguntas literales e inferenciales realizadas y respondidas de forma oral.

Esta prueba forma parte de una batería de pruebas de lectura, siendo, quizás, la prueba de lectura más utilizada en educación. También se emplea bastante en investigación.

- El *Test ECL (1 y 2) de Evaluación de la Comprensión Lectora* (de la Cruz, 1997), emplea diferentes tipos de textos narrativos y expositivos, graduados según la edad de los sujetos. Las preguntas son de elección múltiple y se controla el tiempo de respuesta de los niños. Este test se basa en la medida de la cantidad de información que el estudiante es capaz de extraer de un texto. Al referirse a conocimientos y capacidades que el lector ha de utilizar menciona las siguientes: conocimiento de las palabras, seguimiento de instrucciones sencillas, conocimiento de antónimos y sinónimos, retención y evocación de la información, integración del significado de frases, inferencia del significado de palabras no conocidas y habilidad para captar la idea principal. El test, sin embargo, no efectúa una clasificación de las preguntas

a partir de esas capacidades generales, ni explica cómo desde estas se han elaborado los ítems.

- La *Prueba de Comprensión Lectora* de Lázaro (1999) utiliza dieciocho textos breves con diversas estructuras, a los que siguen una serie de preguntas de alternativa múltiple y de relacionar pares de expresiones. Las preguntas se refieren a aspectos generales tales como las inferencias basadas en las características del texto, la intención del autor o del mensaje, la forma y el estilo de las expresiones, el ritmo y la métrica, y la percepción lectora.
- La *Escala Magallanes de Lecto-escritura TALE-2000* (Urío, Toro y Cervera, 2000) utiliza tres textos narrativos diferentes según el nivel de los estudiantes. Tras la lectura, el lector debe responder preguntas de alternativa múltiple en las que ha de identificar los elementos relevantes de una narración. El test únicamente menciona habilidades generales de razonamiento, atencionales, conocimiento de vocabulario y conocimiento morfosintáctico para justificar la elaboración de los ítems.
- Las **Pruebas ACL**, *Avaluació de la comprensió lectora*, (Catalá et al., 2008) están diseñadas para evaluar la comprensión lectora de manera amplia de los escolares de Primaria a partir de textos de diversas tipologías y con respuestas a treinta y seis ítems que recogen las cuatro dimensiones básicas de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica. En estas pruebas el alumno ha de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever y emitir juicios. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, tiene que responder a preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre varias alternativas. Como señalan las autoras de las pruebas, el número de respuestas acertadas dará una información muy fiel de la capacidad comprensiva de los alumnos
- Las **Pruebas de Screening** (Ferrerres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y Sampedro, 2009) pueden aplicarse tanto de forma individual como colectiva y van dirigidas a alumnos de 5.º y 6.º de Primaria y 1.º de ESO. En estas pruebas se trabaja preferentemente contextos narrativos y se evalúa la comprensión mediante preguntas con respuestas de elección múltiple.

- Las **pruebas CL-PT 5.º a 8.º básico**, *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos*, (Medina y Gajardo, 2009) se han diseñado para trabajar con alumnos chilenos de los niveles de 5.º a 8.º básicos (5.º de Primaria a 2.º de ESO en España).
- El **Test Electrónico de Procesos de Comprensión** (Martínez, Vidal-Abarca, Gilabert y Gil, 2009) para alumnos de 5.º de Educación Primaria a 4.º de ESO, a los que se les evalúa la comprensión lectora como en el *Test de Estrategias de Comprensión* (2007).
- El **TLC**, *Test leer para comprender*, (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010) es de aplicación individual o colectiva para alumnos de 5.º, 6.º de enseñanza básica y 7.º (equivalente a 1.º de ESO). Esta prueba utiliza textos variados (narrativos, expositivos, instructivos) con una extensión generalizada de un párrafo. En cuanto a la forma de evaluar la comprensión se emplean ejercicios variados (elección múltiple, completar, subrayar, ordenar, construir un esquema, respuesta breve). Se valoran once áreas de comprensión: esquema básico, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía, modelos mentales, flexibilidad mental, y errores e incongruencias.
- **ECLE** (Galve, Ramos, Dioses y Abregú, 2010) es también de aplicación tanto individual como colectiva y va dirigida a alumnos desde 2.º de Primaria hasta 3.º de ESO. Se trabaja con oraciones y textos narrativos y expositivos, y con preguntas de respuestas de elección múltiple.
- **CompLEC**, *Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria*, (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011), destinada a evaluar a alumnos de 1.º y 3.º de ESO, sea individual o de forma colectiva, consta de tres textos continuos (dos expositivos y uno argumentativo) y dos discontinuos, con gráficos y diagramas, cuyas veinte preguntas de evaluación imitan a las de las pruebas PISA. Hay preguntas de recuperación de información, integración y reflexión sobre el contenido y la forma del texto, la mayoría son de elección múltiple y solo tres de respuestas cortas.

Después de abordar este conjunto de pruebas y para concluir este epígrafe, hay que subrayar tres cuestiones específicas que merecen consideración adicional en la elaboración de una prueba de este tipo. La primera es la relación entre el test y las

situaciones de enseñanza y aprendizaje, lo que determina la elección del tipo de textos y, por ende, de las preguntas. Algunos de los test mencionados incluyen gran variedad de textos, es decir, narrativos y expositivos, por ejemplo, son los casos de *PROLEC*, *ECL*, *Prueba de Comprensión Lectora* de Lázaro y *ACL*; otros incluyen solo narrativos, como *TALE-2000*; y está el caso de las pruebas que incluyen únicamente textos expositivos, como *PROLEC-SE*, quizás debido a que la demanda de diagnóstico de dificultades de comprensión en el final de la Educación Primaria y la totalidad de la Secundaria está motivada principalmente por dificultades lectoras, especialmente en textos expositivos (Saenz y Fuchs, 2002), dado que suponen un mayor reto de lectura, al ser utilizados para presentar ideas complejas, abstractas y relaciones lógicas (Stein y Trabasso, 1981) frente a la habitual familiaridad de los contenidos, eventos y secuencia de los textos narrativos, característica importante ya que a partir de los últimos cursos de Primaria y durante toda la Secundaria se utilizan preferentemente textos expositivos, en detrimento de los narrativos (Hudson, Lignugaris-Kraft y Miller, 1993).

6.2. Evaluación de la comprensión lectora en español-L2

La preocupación de los docentes por elevar la competencia lectora de sus alumnos inmigrantes con lengua materna diferente al español es manifiesta en las reuniones científicas celebradas a propósito de la competencia comunicativa en segundas lenguas y lenguas extranjeras. Hace ya varios años que se convocan encuentros de profesores especialistas en la enseñanza de español para inmigrantes, el que tuvo lugar en Granada, en 2008, versó sobre la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. En este evento, tres profesoras de la Universidad de Granada (González, Núñez y Rico, 2009) trataron esta evaluación en la etapa de Educación Primaria y, por ello, elaboraron actividades de comprensión lectora, entre otras destrezas lingüísticas. Este diseño de actividades partía de los niveles de referencia A1 y A2, con los consiguientes subniveles, que determina el MCER (Consejo de Europa, 2001).

Los criterios generales seguidos fueron (González *et al.*, 2009, p. 39):

1. Tomar como referencia para los niveles y subniveles los descriptores recogidos en el MCER.

2. Trabajar con unidades lingüísticas distintas (letras-sonidos, sílabas, palabras, frases, textos sencillos).
3. Utilizar léxico básico y de uso común en el contexto familiar y escolar de los niños y niñas, así como estructuras sintácticas simples.
4. Trabajar, en la medida de lo posible, con textos e inputs variados.
5. Utilizar temas generales, cercanos y compartidos para evitar errores debidos al desconocimiento de aspectos culturales.
6. Aprovechar la competencia oral de los niños y niñas para apoyar la comprensión de lo escrito.
7. Promover la integración de destrezas.
8. Utilizar distintos tipos de letras y tipografías para entrenar-aumentar la facilidad decodificadora.
9. Graduar la dificultad de las actividades en dos o tres niveles dentro de cada nivel de referencia: 1, 2 y, en su caso, 2+.
10. Definir y delimitar las microhabilidades que se trabajan en cada destreza, así como los objetivos de cada actividad.

Por otro lado, estas autoras determinaron una serie de **microhabilidades** por considerar en las pruebas de evaluación dependiendo de cada **macrohabilidad** lingüística comunicativa. Respecto a la comprensión lectora, se determinaron las siguientes:

- Relación sonido-grafía.
- Significado de las palabras.
- Conocimientos gramaticales.
- Relacionar el contenido con los conocimientos sobre el tema.
- Identificar las partes del texto.
- Identificar la intención retórica y funcional del texto.

Respecto a los **objetivos de la lectura**, señalaban que se leía para:

- Extraer la idea general.
- Obtener datos concretos (fechas, nombres, direcciones, etc.).
- Conocer las instrucciones para llevar a cabo una tarea.

- Participar en un juego u otra actividad.
- Rellenar impresos.
- Mantener el contacto por escrito con amistades y conocidos.
- Acceder al conocimiento (currículo).
- Por placer, etc.

A juicio de estas autoras, la **planificación** de la comprensión lectora implicará un proceso desde las unidades más simples a las más complejas: desde captar un dato concreto, comprender un párrafo y, por último, comprender todo el texto. En lo referente a las **estrategias** que debe activar un alumno que lee en E-L2, se determinaron las siguientes: activar los conocimientos previos sobre el tema, plantear y verificar hipótesis sobre la lectura e inferir el significado del texto.

Si se observa detenidamente cada una de las microhabilidades señaladas, se descubrirá que son similares a las que hará un alumno con español como lengua materna, la diferencia radica en la exposición que tienen a la lengua española y la cultura de origen que puede llevar a la incompreensión de textos españoles; de aquí que la dedicación de uno y otro alumno a la tarea de comprensión lectora sea inevitablemente muy diferente.

Si se atiende, también, al caso del territorio murciano, que acoge a gran cantidad de inmigrantes con una proporción importante de origen bereber, la Consejería de Educación de la Región de Murcia, en su informe sobre la evaluación en el marco de la E-L2 (2009), presenta una serie de pruebas para la evaluación de la comprensión lectora donde se recomienda que el tipo de pruebas que se adopte para la misma no se diferencie excesivamente de los ejercicios o tareas utilizados en el aula. Lo más importante en la confección de estos documentos es la autenticidad de los textos seleccionados, en otras palabras, que sean reales y cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Asimismo, sugieren unos ejercicios para la tarea, por ejemplo:

- Relacionar títulos y textos.
- Ordenar textos desordenados.
- Localizar información en un texto.
- Señalar la parte del texto en la que se dice lo que se pregunta.
- Preguntas de verdadero/falso.

- Preguntas de elección múltiple.
- Preguntas abiertas de respuesta escrita breve.
- Relacionar información del texto con imágenes o palabras.
- Eliminar palabras insertadas en un texto y que no tienen lógica en él.
- Identificar y cambiar errores de contenidos.
- Distinguir ideas principales y secundarias...

La finalidad de estos ejercicios evaluativos es clasificar a los alumnos por los distintos niveles de dominio lingüístico que aparecen en el MCER (Consejo de Europa, 2001) para así integrarlos en las aulas de acogida idóneas para ellos, de esta forma se podrá controlar y adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de estos alumnos.

El mencionado informe murciano también proporciona ejemplos referentes a los conceptos, criterios de evaluación, descriptores así como a las distintas aulas de acogida, según el nivel que acredite el alumno: el aula de acogida 1 atiende a los niveles de acceso y A1; el aula de acogida 2 a los de A2 y A2+ y el aula de acogida 3 se destina para el B1 y B2+.

Los diferentes criterios de evaluación se dividen por competencias lingüísticas: ortoépica, léxico-semántica, gramatical, textual, pragmático-discursiva, sociolingüística y estratégica, en esta última se valoran las estrategias de comunicación útiles para completar con éxito el proceso de comprensión de los textos escritos, con descriptores según los niveles de lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica y control del proceso.

Es un sentir general que un retraso en la adquisición de la lengua española implica sin duda un retraso académico y, consecuentemente, una proclividad hacia el fracaso escolar como señala Soto (2008), de ahí la creación de aulas de adaptación lingüística, denominadas con diferentes nombres, dependientes de las diversas comunidades autónomas (Rico-Martín, 2013).

Ya indicaba Cummins en 1981 que, si un hablante de otra lengua llega con experiencia en textos de su L1 u otras lenguas académicas, supone una ventaja nada desdeñable para el aprendizaje de la L2 como lengua también académica. Esta experiencia, por ejemplo, no se encuentra en los alumnos con origen bereber de este

estudio pues desconocen la escritura de la lengua mazigia, por lo que es imposible que establezcan puentes entre ella y el español ni estrategias de aprendizaje útiles para el español escrito.

7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La importancia de realizar estudios e investigaciones sobre la comprensión lectora puede dar una idea sobre las causas que motivan el bajo nivel en esta competencia así como del perfil del alumno afectado para poder determinar posibles soluciones y vías de intervención. De esta forma, es fundamental establecer el punto de partida social y educativo de la investigación objeto de estas páginas.

7.1 Aspectos demográficos y sociolingüísticos de la Ciudad Autónoma de Melilla

Si nos referimos al contexto más amplio de la Ciudad Autónoma de Melilla, con apenas 12.3 Km², esta población se halla situada al norte del continente africano y enclavada en la base oriental de la península de Tres Forcas. Rodeada por fronteras con el Reino de Marruecos y el Mar Mediterráneo, la población de Melilla está cifrada actualmente en 83 669 habitantes (INE, 2014), tras un aumento demográfico debido, en gran parte, a la crisis económica que ha provocado que muchas familias que habían emigrado a la Península en busca de un trabajo mejor, al quedarse en paro se ven obligadas a regresar a su ciudad de origen para reubicarse con la familia.

Por otra parte, por su situación fronteriza, ha servido, desde su formación, como punto de encuentro y comunicación entre los continentes europeos y africanos, lo que justifica, entre otras cosas, la confluencia de distintas comunidades étnicas. A todo esto hay que sumarle en los últimos tiempos la cantidad de inmigrantes subsaharianos, argelinos, pakistaníes y sirios que llegan a esta ciudad con la intención de pasar a la Península y así conseguir su entrada en la Unión Europea.

Melilla se divide en ocho distritos como observamos en la siguiente tabla.

Tabla 15. Distribución de barrios por distritos de la ciudad

Distritos	Barrios
Distrito I	Centro, Medina Sidonia, Ataque Seco y General Larrea.
Distrito II	Héroes de España, General Gómez Jordana y Príncipe de Asturias.
Distrito III	El Carmen
Distrito IV	Barrio Hebreo, Barrio de Tiro Nacional, Polígono Residencial de La Paz, Monte María Cristina, Canteras del Carmen y Horcas Coloradas.
Distrito V	Cabrerizas, Cristóbal Colón, Batería Jota, Reina Regente, Cañada de Hidúm, Los Pinares, Hernán Cortés y Las Palmeras.
Distrito VI	Concepción Arenal, Isaac Peral, Tesorillo y Plaza de Toros.
Distrito VII	General Real y Las Caracolas.
Distrito VIII	La Libertad, Virgen de la Victoria, La Estrella, El Industrial, Hipódromo, Alfonso XIII y La Constitución.

En lo referente a las características económicas de las familias melillenses, predomina la clase media-baja, ocupada fundamentalmente en el sector de servicios, con escasa actividad agrícola o industrial, seguida en porcentaje de familias de clase media y media alta, preferentemente ocupada en el funcionariado.

El principal rasgo distintivo de la ciudad es la variedad de culturas y lenguas que conviven en ella. Esta diversidad origina una pluralidad cultural y religiosa poco común en poblaciones de este tamaño y se refleja en la población escolar. En este sentido, dominan, en este orden, las culturas y religiones católica, musulmana, hebrea e hindú aunque los dos grupos de población mayoritaria son el de origen peninsular, con lengua

materna española y con creencias cristianas en gran parte, y el de los bereberes, de origen rifeño, lengua *tamazight* (en concreto, el dialecto *taqer'act*, incluida en la lengua *tarifit*, uno de los grupos de la *tamazight*) y religión musulmana. No obstante, hay un grupo minoritario que se abre camino poco a poco en la ciudad compuesto por ciudadanos de origen, cultura y lengua china.

Hay que especificar en estos momentos que la lengua mazigia o bereber es una lengua milenaria circunscrita hoy al espacio medio y norte africano desde el valle del Nilo al océano Atlántico y desde el Mediterráneo al Sáhara meridional. Pertenece al grupo líbico-bereber, que a su vez deriva del tronco protocamito-semítico. Para sus usuarios es una lengua oral, pues, aunque existe su escritura *tifinagh*, hoy *neo-tifinagh*, solo es conocida por sus estudiosos (Rico Martín, 2004).

Debemos hacer mención, también, a una cantidad significativa de habitantes compuesta por inmigrantes procedentes de Marruecos, con un porcentaje de analfabetismo grande, que se han asentado en determinados barrios de la ciudad, principalmente en los distritos IV y V, usan casi exclusivamente el *tamazight* como lengua del endogrupo y cuyos medios de subsistencia principales son puestos de trabajo marginales o la economía sumergida.

Esta situación social de Melilla viene recogida en diferentes investigaciones o estudios sociológicos de la ciudad que demuestran que las características económicas de los hogares de la ciudad son dispares, así Rontomé y Cantón (2009, p. 28) aseguran

Mientras que la media de hogares pobres de la ciudad se sitúa en un 30.8%, en el distrito quinto el porcentaje es más del doble y se acerca a un setenta por ciento. El impacto de la pobreza monetaria es mayor en los distritos IV, con un 52.8% y en el V con un 69.5%. De hecho solo en el distrito V se concentra el 40% de los hogares pobres de Melilla.

En otro estudio de diagnóstico de los distritos IV y V realizado por Segura Vázquez, (2010, p.112) se afirma que “la mitad de los hogares encuestados vive por debajo del umbral de pobreza diseñado, es decir, que ingresan menos de 375 euros /mes por unidad de consumo”. Y añade que “el 35.5% de los hogares están en situación de

pobreza económica severa, es decir que ingresan menos de 280 euros/mes por unidad de consumo”.

Una de las conclusiones más interesantes del estudio *Sociópolis* es que una de cada dos familias en situación de pobreza severa se localiza en el distrito V, y se trata de familias numerosas y de cultura *amazight* (Rontomé y Cantón, 2009). El mismo informe destaca con alarma la situación de vulnerabilidad de muchos niños y niñas de estos barrios.

7.2 El fenómeno diglósico en Melilla

Conviene en este momento de la contextualización del estudio, ya que se ha aludido en el epígrafe anterior a las dos lenguas mayoritarias de la ciudad, señalar la diglosia existente en la población melillense.

Los fenómenos de bilingüismo y diglosia, a pesar de que desde el punto de vista etimológico son palabras que tienen el mismo significado (Dubois, 1986), han pasado a representar dos situaciones personales diferentes dentro de la sociolingüística.

Ferguson (1959) fue el primer autor en describir el fenómeno de la diglosia: “la diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual al dialecto primario de una lengua se superpone una variedad muy divergente, altamente codificada y, a menudo, gramaticalmente más compleja” (p. 336).

No obstante, debido a la dificultad existente a la hora de delimitar bien los conceptos de bilingüismo y diglosia, los expertos optan por utilizar el término de *lenguas en contacto* en su valor neutro, aceptando lo dicho por López Morales (1993), que considera el manejo de lenguas diferentes como objeto de análisis de las lenguas en contacto, insertada en los estudios de bilingüismo. Este autor cree que se trivializa el concepto de diglosia. Del mismo modo, Moreno (1998) afirma que cualquier circunstancia de enseñanzas de segundas lenguas es, en realidad, una situación de lenguas en contacto.

No obstante, dejando a un lado toda la literatura existente sobre estos fenómenos, nos atrevemos a simplificar considerando bilingüe al individuo que domina dos lenguas y las utiliza con parecida destreza, y diglósico cuando se produce un

desequilibrio a favor de una de ellas, dado que la utilización de una y otra lengua depende de circunstancias establecidas por la sociedad así como de factores culturales, económicos, políticos o religiosos.

En el contexto educativo de Melilla la igualdad entre dos lenguas en presencia no existe, pues se emplea como vehicular la lengua española, y solo en el contexto de la ciudad, la L1 de los alumnos de origen bereber se abre cada vez más camino frente al español. Sobre la incidencia de este contacto de lenguas en el entorno escolar, se desarrolla líneas más adelante, entre las características del alumnado melillense.

7.3 Situación escolar en Melilla

A causa de la crisis económica que ha azotado a nuestro país muchas familias melillenses que habían emigrado a la península o al extranjero han tenido que regresar al quedarse en paro el cabeza de familia. Como consecuencia de este fenómeno en el año 2012, Melilla fue de las pocas regiones de España que ha visto incrementar su población hasta situarse en 83 669 habitantes (INE, 2014).

En el ámbito educativo, en el curso 2011-2012, objeto de esta investigación, el número de alumnos escolarizados en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la Ciudad Autónoma de Melilla, según el informe del año 2013 del Consejo Escolar del Estado referente al curso 2011-2012, fue de 18 516 alumnos y se distribuyeron de la manera siguiente: en Educación Infantil 4283 alumnos, en Educación Primaria 6636 alumnos, en Educación Secundaria 4372 alumnos, en Bachillerato 1436 alumnos, en los PCPI 459 alumnos, y en Formación Profesional 1330 alumnos.

Los diferentes sindicatos de nuestra ciudad vienen denunciando insistentemente desde hace años que uno de los problemas que está siendo una constante en la educación de Melilla es la elevada ratio (13.3 estudiantes por cada maestro), mientras que en el conjunto del país, la media era de 12 niños por docente, en la actualidad estas cifras son aún mayores.

Otro de los datos preocupantes según las cifras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fue el porcentaje de abandono escolar temprano en Melilla que se situó en el 32.2%, mientras que la media en nuestro país fue del 26.5%.

En cuanto a la tasa de escolarización de jóvenes de hasta 17 años, en Melilla alcanzó el 81.5% mientras que en el conjunto del país fue del 90.4%.

En lo referente a la titularidad del centro educativo, el 84.1% de los alumnos melillenses cursaban sus estudios en centros públicos, el 13.9% de estudiantes estuvieron matriculados en centros concertados y el 2% en centros privados. No obstante, hay que tener en cuenta que en nuestra ciudad solo hay tres centros concertados y uno privado, por tanto la oferta es limitada.

En cuanto al porcentaje de alumnos de origen extranjero matriculado en colegios públicos, en nuestra ciudad era el 8% del total, mientras que en el conjunto del país este índice alcanzaba el 9.5%.

Por otra parte, es evidente que existe una estrecha relación entre la formación académica y el mercado laboral, el informe elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a partir de las cifras de la EPA (Encuesta de Población Activa) del INE (2013), indica que en 2012 la tasa de paro para jóvenes que solo tenían Primaria era del 53%; entre las personas que habían completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la tasa fue del 31.6% . Sin embargo, los datos apuntan que cuando se trata de personas que acabaron el Bachillerato o tienen una carrera universitaria, la tasa fue de un 23.3% en 2012.

Características del alumnado

Casi todo el alumnado de Melilla es de nacionalidad española y cursa sus estudios en centros educativos públicos o concertados donde la lengua vehicular es el español, aunque los descendientes de una de las etnias mayoritaria mantengan su lengua de origen *amazigh*, el *tamazight* o mazigio. Estos constituyen históricamente una comunidad infravalorada y marginada que no ha tenido la oportunidad de hacer valer sus derechos lingüísticos y culturales. De hecho, los *amazighen* (bereberes) han sufrido un proceso de asimilación de su lengua y su cultura, su participación en la vida pública y su aceptación social implicó una pérdida lenta de las mismas. Esto ha dado lugar a que las generaciones más jóvenes perdieran, en gran medida, parte de su patrimonio

cultural: costumbres, tradiciones, valores, ritos... porque en su entorno familiar no se potenciaba, si bien, en los últimos años, se retoma este interés por lo bereber y su lengua *tamazight* en forma de muestras de exposiciones y museos y de cursos lingüísticos abiertos a la población melillense en general.

Hay que señalar que los factores anteriormente expuestos permiten diferenciar entre dos tipos de alumnado escolarizado en los centros públicos de Melilla, por un lado tenemos un alumnado perteneciente a la clase media o media baja, con motivación suficiente para proseguir sus estudios. Y por otro lado, sin embargo, existe un número significativo de alumnos que presentan una serie de problemas comunes durante su escolarización, derivados, en gran parte de la falta de competencia lingüística en español y que se encuentran en situación de desventaja social y cultural, aparte de alumnos inmigrantes escolarizados en la ciudad, que son atendidos en el programa de compensación educativa. Hay que señalar en este sentido la escasa motivación hacia el estudio y el bajo rendimiento académico que estos presentan. Las causas inmediatas de esta situación son: los problemas de lenguaje, debido a que en muchos casos no es el español su lengua materna; los problemas de adaptación cultural, causados, entre otros factores, por el relativo aislamiento del resto de la ciudad en la que vive esta población, y, en último lugar, el ambiente poco favorable, tanto físico como emocional, para el estudio que estos alumnos encuentran en sus hogares, primero porque no es habitual que dispongan de lugares apropiados para el trabajo y, asimismo, en muchas ocasiones la falta de recursos económicos afecta negativamente a las relaciones familiares, además de crear la necesidad de que el alumno comience a trabajar lo antes posible y se produzca el fenómeno de abandono escolar temprano.

Es interesante para la investigación insistir aquí en las consecuencias del fenómeno de la diglosia en la población escolar.

Se observa que si los dos grupos mayoritarios que conviven en Melilla pertenecen a culturas tan diferentes y reciben en la escuela la misma educación, generalmente suponen el desarraigo cultural o la no integración de uno de los dos grupos étnicos. A esto se une la falta de estímulos, la variable económica y las **dificultades lingüísticas**, lo que se refleja en un mayor fracaso escolar y una mayor inadaptación de los individuos que integran la comunidad musulmana. Se consideran pues los factores sociales, así como el cultural y, por supuesto, el lingüístico, como causas fundamentales de dicho fracaso escolar aunque existan otra serie de teorías

prácticas que defienden otros condicionantes negativos como causantes (Jiménez, 2006).

Concretamente, el alumno mazigio no domina el español puesto que su lengua materna, como se ha apuntado anteriormente, es el *tamazight* y cuando se escolariza por primera vez, se encuentra inmerso en una lengua totalmente distinta. Este grupo de alumnos están aprendiendo español, por un lado, globalmente, es decir, como un todo, de manera práctica y sin tener que conocerlo en sus fundamentos científicos: lengua como vehículo de comunicación en una sociedad de habla española. Por otro lado, y de manera paralela, están aprendiendo los primeros conocimientos de lectura y escritura: lengua vehicular de conocimientos culturales. A ello sigue una enseñanza dada en una lengua que no es la suya materna y además sus competencias son cuantificadas en esa segunda lengua. Estamos ante un caso en que los niños están aprendiendo español como lengua para comunicarse; para estos hablantes, el español es su segunda lengua. Como consecuencia, no leen correctamente, no se expresan con soltura y seguridad –vocabulario limitado, interferencias lingüísticas–, y no pueden reflejar a través de la escritura las estructuras más simples puesto que la estructura de su lengua es totalmente diferente a la de la lengua española, además de no tener representación escrita conocida por la mayoría de los usuarios del *tamazight*. Hoy, cuando el predominio de lo oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser un objetivo exclusivo, estos escolares tienen que aprender también el español como lengua de cultura para la adquisición de los conocimientos de cualquier materia.

Programas educativos en Melilla relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora

En los últimos años, las administraciones educativas, conscientes de la problemática escolar de la ciudad, han llevado a cabo una serie de acciones y programas cuyo objetivo es la compensación de desigualdades en educación, así como la prevención del fracaso escolar.

La LOMCE (2013), en su preámbulo, señala que el sistema educativo debe centrarse en mejorar los resultados generales, las bajas tasas de titulaciones en Educación Secundaria Obligatoria, así como reducir el abandono temprano de la educación y la formación. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades individuales, sociales, intelectuales,

culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Siguiendo esta línea de actuaciones el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está llevando a cabo una serie de iniciativas, con el objetivo explícito de incrementar las puntuaciones obtenidas por el alumnado español, tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales, e implícito de conseguir ciudadanos más formados y capaces, para ello ha puesto en marcha distintos programas en Melilla, entre ellos se señalan seguidamente aquellos donde la comprensión lectora tiene cabida de una u otra forma.

Cabe señalar que debido a la crisis económica que afecta a nuestro país, este Ministerio ha tomado algunas medidas consistentes en reformas y contención del gasto y, en consecuencia, las inversiones en un sector tan importante como la educación se han visto afectadas, dejando de financiar algunos de estos programas que eran vigentes en el momento de pasar las pruebas de nuestra investigación, pero actualmente han dejado de existir.

a) Rutas literarias (no vigente)

Este programa, dirigido al alumnado de 3.º y 4.º de ESO, pretende completar la formación que se imparte en el aula por medio de la realización de un itinerario que girar en torno a un libro, personaje o autor relevante, sobre el que los alumnos trabajan en sus centros. El alumnado seleccionado viajó para conocer los lugares que han servido de inspiración o han guiado la narración leída; así, dos grupos de alumnos de distintas comunidades autónomas, que previamente han trabajado en sus centros aspectos literarios de diferentes épocas y estilos, recorren una de las rutas literarias.

b) Inmersión lingüística (vigente)

El programa consiste en la asistencia de grupos de alumnos, junto con su profesor de inglés y otro profesor acompañante, a distintos centros de España durante el periodo lectivo y fuera del entorno escolar, en los que se lleva a cabo un programa para trabajar los aspectos orales de la lengua inglesa, conviviendo con, al menos, dos grupos de alumnos de distintas comunidades. Está destinado al alumnado de 6.º de Primaria y 2.º de ESO. En este caso no se trabaja la lengua española, pero sí estrategias de lectura que pueden aprovecharse para cualquier lengua.

c) Programa de ayudas para bibliotecas escolares (no vigente)

Es un programa dirigido al fomento de la lectura y a la consecución de habilidades de información en el marco de los planes de mejora de las bibliotecas escolares, potenciando el uso y funcionamiento de las mismas. Los beneficiarios del programa son todos los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes:

- Favorecer la actualización de las bibliotecas escolares.
- Mejorar las infraestructuras, fondos y materiales.
- Mejorar la atención a los usuarios de la biblioteca y en las actividades que se organicen en ella.

d) Programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) (no vigente)

Se trata de un programa desarrollado en virtud del convenio de colaboración firmado en septiembre de 2005, entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Granada. Estaba destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos que presentan dificultades y problemas en el aprendizaje de las principales áreas del currículo educativo, donde se trabaja la comprensión lectora de forma transversal a través del apoyo en horario extraescolar. Está dirigido al alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria y Primer Ciclo de la ESO, quienes son tutorizados por estudiantes del Grado de Maestro, que perciben una beca por su labor. Los principales objetivos del PROA son:

- Lograr el acceso a una educación de calidad para todos.
- Enriquecer el entorno educativo.
- Implicar a la comunidad local.

Este programa estuvo vigente hasta el año 2012, luego fue sustituido por el *Programa de Apoyo Educativo (PAE)*.

e) Leer para aprender (no vigente)

El objetivo principal del programa es hacer de la lectura la herramienta básica de conocimiento y aprendizaje, para lo cual se ha reforzado el papel que pueden jugar las bibliotecas escolares, como recurso fundamental a disposición de los centros educativos. Se trabaja en el éxito educativo de todos los estudiantes, dado que la lectura es el elemento clave para obtener dicho éxito. Se pretende transmitir el entusiasmo por la lectura y animar a su práctica, así como aportar materiales y consejos para los docentes y las familias. Entre sus objetivos se encuentran:

- Desarrollar materiales específicos para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Difundir a toda la comunidad hispano-hablante iniciativas educativas y culturales.
- Concienciar a las familias y a la ciudadanía en general de su corresponsabilidad en el desarrollo de esta medida.
- Difundir en diferentes formatos y en lugares públicos, mensajes formativos en torno a la lectura.
- Establecer convenios y acuerdos con medios de comunicación, para que incluyan en sus programaciones espacios interesantes y amenos, con buena formación en comprensión lectora.
- Promover las bibliotecas escolares como espacios organizados de recursos, información y documentación que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fomentar la lectura.
- Facilitar el desarrollo de competencias para el tratamiento de la información y el aprendizaje autónomo.
- Diseñar materiales sobre las dimensiones y los niveles de la competencia básica lingüística.

***f) Proyecto de mejora de las competencias comunicativas en Educación Primaria
(no vigente)***

En los datos revisados previamente en el apartado destinado a los informes PISA se detectó en la edición de 2009 un ligero cambio hacia la mejora respecto al informe del año 2006, aunque España aún se encuentra por debajo de la media de la OCDE (IE, 2010b). En esta dirección, se recuerda que las últimas pruebas de diagnóstico sitúan a Melilla por debajo de la media nacional. Estas mismas puntuaciones se repiten en los informes PIRLS, donde España obtiene a nivel internacional bajos niveles de comprensión (IE, 2007a; INEE, 2012a).

El anterior Director Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, D. José Luis Estrada, observando estos resultados y tomando como referencia los programas de refuerzo del Ministerio, planteó entre sus compromisos la mejora de las competencias comunicativas del alumnado de la ciudad, aunque es cierto que, en su planteamiento de partida, pone un mayor énfasis en la comprensión y en la expresión oral del alumnado debido, entre otras razones, a las particularidades culturales y lingüísticas de esta ciudad –ya se dijo antes que no se puede obviar la existencia en las aulas de un elevado porcentaje de alumnado con una lengua materna diferente al español–.

Esta inquietud por parte de la Dirección Provincial lleva a crear un grupo de trabajo para la elaboración de materiales, recursos digitales y actividades dirigidos a docentes y alumnado de Primaria (cursos de 1.º a 3.º) y a sus familias, mediante el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, concretamente a través de la creación de una página Web aprovechando el entorno digital del programa *Escuela 2.0*, aprovechando las nuevas segunda y tercera alfabetización referidas a la lectura de la imagen y a la informática, en general, que aparece en el ámbito educativo (Madrid, 2001).

El programa de intervención que se ideó se vertebraría en torno a siete subcompetencias o destrezas básicas tomadas como punto de partida: hablar, escribir, escuchar, leer, conversar, interactiva escribir y audiovisual para la actuación docente (Rico-Martín, Mohamed, Herrera, y Molina-García, 2011).

Para desarrollar este trabajo se requirió del asesoramiento de varios sectores y organismos de la ciudad, con lo que se prestaba un asesoramiento desde diferentes ópticas, así en el equipo participaron maestros, profesores de la Facultad de Educación y

Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla, Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de la ciudad, Inspección Educativa de Melilla, Equipo de Orientación de la misma Dirección Provincial, asesores del Centro de Profesores y Recursos, y otros colaboradores externos (fotógrafo, cámara, técnico en imagen y sonido, actores...).

Este proyecto tan ambicioso no ha llegado aún a aplicarse en las aulas de Primaria, todos los materiales están elaborados pero falta aún su plasmación en una página Web definitiva, labor que se encomendó a profesores de la Escuela de Arte de la ciudad.

g) Proyecto de Desarrollo Curricular de Competencias Básicas (COMBAS) (no vigente)

El proyecto COMBAS era un programa desarrollado y coordinado por el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas que pretendía potenciar la programación del aprendizaje por competencias, integrarlas en el currículo, mejorar su desarrollo y su evaluación; además, era una forma de movilizar al profesorado e implicarlo en la labor conjunta de dar concreción a la exigencia del trabajo por competencias básicas, el diseño de tareas de aprendizaje y el aprendizaje por proyectos (D'Angelo y Rusinek, 2011).

Para ponerlo en marcha se eligió un grupo de centros de las diferentes Comunidades que se reunían periódicamente en Madrid y donde se proponían ideas y acciones para desarrollar dicho plan a partir del curso 2010-2011 y siguientes. Se distinguían dos tipos de centros, los ya iniciados en este tipo de experiencias y los que comenzaban con ella.

Este proyecto surgió a partir de la inclusión en la LOE (2006), y en los Reales Decretos que la desarrollan, de ocho competencias básicas en la enseñanza obligatoria con perfiles muy definidos. Aunque el programa estaba orientado a todas las competencias, interesa aquí señalar la de la comunicación lingüística, entendida como la capacidad de emplear el 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. En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera y ello había que trabajarlo en el aula.

Entre los objetivos de mejora que se pretendían de forma general en esta competencia se encontraban mejorar la comprensión oral de cuanto material (libros o documentos) empleara el profesorado para el aprendizaje de todas las áreas del currículo y mejorar, igualmente, el hábito lector y el gusto por la lectura.

h) Programa de Apoyo Educativo (PAE) (vigente)

El Ministerio de Educación consciente de que el grado de atención a la diversidad es el mejor exponente de la calidad y la equidad de un sistema educativo, lo considera también pieza clave para mejorar los resultados académicos del alumnado y paliar el abultado porcentaje de fracaso escolar y de abandono escolar prematuro en nuestro país.

Es un hecho probado que la educación que proporcionan los sistemas educativos de calidad garantiza el desarrollo personal y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo la igualdad de oportunidades y aplicando medidas que permitan corregir la desventaja que implica partir de un contexto educativo y socioeconómico desfavorecido. Para afrontar estos retos, la LOMCE (2013), siguiendo lo iniciado por la LOE (2006) respecto a este tipo de programas, plantea la necesidad de realizar un esfuerzo compartido por parte de las administraciones educativas, la comunidad escolar y la sociedad en su conjunto, que apoye a los centros docentes en el avance hacia una educación de calidad y garantice el éxito escolar de todo el alumnado. Asimismo, en el artículo 157.1 C de la citada ley, se indica que corresponde a las administraciones educativas proveer los recursos necesarios para el establecimiento de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes (BOE, n.º 202, 20/08/2014, p. 65931). Con este propósito se origina el *Programa de Apoyo Educativo (PAE)*.

El PAE sustituye al PROA de Ceuta y Melilla. El número máximo de centros que podían ser seleccionados sería de 18 centros educativos para la ciudad de Melilla, con un máximo de 5 monitores por centro, pudiéndose asignar los fondos de una ciudad a la otra, caso de que hubiera una demanda diferente a la prevista.

El Programa está dirigido a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria, que presentan un número elevado de alumnos con una necesidad manifiesta de apoyo educativo, debido especialmente a carencias culturales de su entorno social que impiden el apoyo familiar deseable para un desarrollo adecuado de su proceso de aprendizaje y la mejora de sus expectativas de éxito educativo, personal y social.

Los objetivos que se persiguen con el PAE son (BOE, n.º 202, 20/08/2014, p. 65933):

1. Estimular en los centros la creación de mecanismos de detección y atención temprana de necesidades de apoyo educativo.
2. Potenciar el aprendizaje y rendimiento escolar de los alumnos con necesidad de apoyo educativo para elevar los índices de éxito.
3. Apoyar las necesidades educativas de los alumnos en su transición de los centros de Educación Primaria a los Institutos de Educación Secundaria.
4. Potenciar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
5. Promover en los centros educativos la creación de equipos de trabajo entre el profesorado para la puesta en marcha de metodologías innovadoras que sean más eficaces para responder a las necesidades del alumnado, desde una perspectiva inclusiva.
6. Favorecer la planificación, coordinación y evaluación de actuaciones para ofrecer respuestas socioeducativas que mejoren el clima de trabajo, la convivencia en el centro y aumenten las expectativas de éxito de los alumnos así como la mejora de los resultados académicos, propiciando la participación de la comunidad educativa e instituciones del entorno.

Acerca de los resultados de estos PAE, el Director Provincial de Educación en Melilla, D. José Manuel Calzado, aseguró a los medios³ que en el curso 2013-2014 los alumnos melillenses de Educación Primaria mejoraron un 3% en Lengua en los tres niveles de la etapa. En cuanto a los alumnos de la ESO, estos a su vez experimentaron una mejoría de un 7% en esta misma asignatura. El representante del Ministerio

³ Diario *Melilla Hoy*, en su edición del miércoles 22 de octubre de 2014, p. 14.

consideraba entonces que, aunque los porcentajes son pequeños, aún queda mucho por avanzar, no obstante ya se están viendo los frutos de los PAE.

i) Programa de Refuerzo Escolar para los distritos IV y V (vigente)

El Gobierno de la Ciudad Autónoma, a través de la Consejería de Bienestar Social y Sanidad, también se implica en el desarrollo y el refuerzo educativo de los escolares melillenses, con este propósito, en enero de 2014, publica la concesión de una ayuda económica a la asociación sin ánimo de lucro *Maestros Escolares para la Integración* (MEPI) para que desarrollen en los colegios de los distritos IV y V (CEIP Eduardo León Sola, Mediterráneo, Juan Caro Romero y Constitución) un programa de refuerzo escolar⁴. Estas clases se llevarían a cabo en horario extraescolar y los beneficiarios serían los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil entre 3 y 6 años. El objetivo de este programa consiste en mejorar en estos estudiantes su conocimiento del español, prepararlos hacia los rudimentos lectoescritores y así prevenir en el futuro el fracaso escolar.

⁴ Diario *El Faro* de Melilla, en su edición del viernes 3 de enero de 2014, p. 15.

IV PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

IV PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

1. PLANTEAMIENTO ESPECÍFICO DEL PROBLEMA

Este trabajo de investigación se ha centrado en los alumnos de 6.º de Educación Primaria por el hecho de ser el curso de cierre de esta etapa básica y se espera que estos alumnos estén a punto de conseguir los objetivos y las competencias determinadas para ella. Por esta razón, se tendrán en cuenta los principios generales y contenidos que el currículo del área de Lengua castellana y literatura recoge sobre la comprensión lectora en alumnos de 12 años de edad así como los criterios de evaluación del currículo del tercer ciclo de Educación Primaria que puedan tenerse en cuenta en una investigación descriptiva; igualmente, se considera el análisis de los objetivos que la LOE (2006) señala en esta área para dicho curso de Primaria mediante el RD 1513/2006.

Se verá la importancia que en el currículo educativo tiene la comunicación, considerada esta como la función primordial del lenguaje y este como un instrumento básico para la construcción del conocimiento, el aprendizaje y la plena integración social y cultura, lo que en definitiva está íntimamente relacionado con la comprensión lectora, entendida *grosso modo* como un conjunto de destrezas con las que los alumnos pueden ampliar sus conocimientos de la realidad a través de la lectura. El buen lector tiene un papel activo, crítico y creativo en el establecimiento de relaciones entre lo que lee y lo que sabe, en la evaluación del nuevo conocimiento a partir del que ya posee.

En el contexto escolar los alumnos leen para aprender y asimilar los conceptos y sus relaciones. Así, la lectura y la escritura constituyen las herramientas básicas de su quehacer como estudiantes y, por este motivo, son habilidades intelectuales a través de las cuales se articulan todas las demás.

Pero este aprendizaje es costoso y exige esfuerzo y dedicación constante tanto por parte del alumno como del profesor. Desde nuestra experiencia docente, este último debe asumir la dificultad que entraña esta tarea y encontrar técnicas y herramientas que hagan fértil la lectura. El autor de este trabajo llega a plantearse la cuestión de por qué los alumnos no entienden lo que leen; el lector espera comprender lo leído, si no ocurre así, entonces, tendrá problemas. Muchas veces no sabemos explicar por qué un alumno no entiende lo que lee y sentimos que las respuestas que le damos no son suficientes. ¡Lee con atención!, ¡fíjate en las ideas importantes!, ¡vuelve a leer hasta que comprendas! son buenos consejos que vienen dando las distintas generaciones de maestros y profesores, y que han ayudado a muchos alumnos pero no a otros, motivo que ha suscitado en el autor del trabajo el interés de realizar este estudio descriptivo de un **problema real y relevante** de este fenómeno humano que es la comprensión lectora.

Según la LOE (2006), de un alumno que finaliza el 6.º curso de Educación Primaria se espera que:

- Sepa captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual.
- Sea capaz de resumir las principales ideas expresadas, identificando las principales y secundarias, al mismo tiempo que extrae las relaciones que se establecen entre ellas, y de analizar algunos aspectos sencillos de los diferentes tipos de texto, referidos a su estructura, léxico...
- Se trataría de comprobar que el lector de esta edad es capaz de interpretar los textos escritos que maneja habitualmente (informativos y literarios).

Mientras que la LOMCE (2014), con el bloque de contenidos de *Comunicación escrita: leer*, persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos. El aprendizaje formal de la lectura consistirá en la adquisición de estrategias que permitan el desarrollo de la competencia lectora en cualquier disciplina, lo que implica una serie de procesos cognitivos que permiten la

construcción del significado de lo leído. Además, la posibilidad de que al finalizar la Educación primaria el alumnado se inicie en el uso de bibliotecas virtuales supone un avance en la adquisición de las competencias clave necesarias para que sepa desenvolverse en la sociedad de la información y del conocimiento que nos caracteriza.

Por otra parte, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en su artículo 10. *Elementos transversales*. Otorga a la comprensión lectora un carácter trasversal:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. (p. 19356)

Otra cuestión es que el conocimiento del vocabulario es uno de los elementos básicos de la comprensión lectora en esta etapa, ya que facilita la rapidez de reconocimiento del significado de las palabras y que el alumno pueda centrar su atención en otros aspectos de la comprensión, aunque es frecuente que los estudiantes de este nivel educativo estén más preocupados por la velocidad lectora que por entender lo que leen y no suelen superar el grado en que comprenden lo leído.

De los objetivos que el currículo establece que han de ser alcanzados en este nivel educativo en el ámbito de Lengua castellana y literatura, el presente estudio se va a basar en los dos objetivos, planteados tanto en la LOE (2006) como en la LOMCE (2014), que están relacionados con la comprensión lectora y que pueden ser objetos de una evaluación externa (LOE, 2006, p. 43084; LOMCE, 2014, pp. 19353- 19354):

- 1) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- 2) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Con respecto a los criterios de evaluación incluidos en el currículo de Educación Primaria de la LOE se han tenido en cuenta principalmente los que hacen referencia a (2006, pp. 43089-43090):

- 1) Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de estos e interpretando el doble sentido de algunos.
- 2) Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.

Respecto a la LOMCE (2014), dos criterios de evaluación y dos estándares de aprendizaje evaluable se relacionan directamente con la comprensión textual:

Criterio n.º 2, bloque 2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta. (p.19382)

Estándar n.º 2 bloque 2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana. (p.19382)

Criterio n.º 2 bloque 5. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras) y diferenciando las principales convenciones formales de los géneros. (p.19385).

Estándar n.º 2.1 bloque 5. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual. (p.19385).

Una vez realizado el seguimiento teórico de muchos estudios centrados hasta el momento sobre la comprensión lectora y vista la necesidad de un trabajo como el presente, bien porque demostrará que refleja una situación escolar relevante susceptible de mejora, bien porque el autor del mismo está estrechamente vinculado y preocupado

por tal situación dada su labor docente en el nivel educativo que se pretende estudiar, en este marco empírico de la investigación se plantean los objetivos y el método de trabajo de investigación que se concretan en los siguientes apartados.

2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases que ha ocupado este estudio de evaluación lectora han sido las siguientes:

- 1) **Fase inicial.** Durante todo el primer trimestre del curso 2011-12, se realizó una revisión bibliográfica de la literatura sobre comprensión lectora, aunque se han ido realizando revisiones paulatinas de todo contenido encontrado posteriormente sobre el tema.

Al principio del trimestre se cursó una solicitud de permiso a la Dirección Provincial del MEC en Melilla a través de la Facultad de Educación y Humanidades, previa entrevista con los Directores de los diferentes centros educativos de la ciudad con el propósito de aplicar las pruebas a los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria. .

Una vez recibido el visto bueno del Ministerio de Educación, se consultó al Consejo Escolar de los distintos centros para que dieran su aprobación. Al final, se contó con la participación de diez centros de quince existentes en la ciudad (ocho públicos y dos concertados).

- 2) **Fase de desarrollo.** En esta fase se llevó a cabo el trabajo de campo, pasando a los alumnos de 6.º curso la prueba global que constaba de un cuadernillo con la prueba ACL-6 de evaluación de la comprensión lectora, la prueba de vocabulario de la Batería BADyG-E3 renovado (test “Completar oraciones”) (Yuste, Martínez y Galves, 2007) y un cuestionario sociodemográfico.
- 3) **Fase final.** En esta última fase de la investigación se procedió al análisis de los datos de los cuestionarios mediante el paquete estadístico SPSS Statistics, versión 20.0, que permitiría analizar cuantitativamente la

información conseguida pasando por un proceso de descripción, comparación e interpretación de los datos obtenidos.

Tras el análisis se elaboró la discusión de los resultados, las conclusiones del estudio y la redacción de este documento.

En la tabla siguiente se refleja el cronograma con las diferentes fases de la investigación.

Tabla 16. Fases seguidas en el estudio de evaluación de la comprensión lectora

Fases	Fechas	Tareas realizadas
Fase inicial	1.º trimestre del curso 2011-12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideración de la planificación del estudio. ▪ Solicitud de los permisos oportunos a la autoridad competente. ▪ Revisión bibliográfica de la literatura sobre comprensión lectora y su evaluación. ▪ Decisión sobre la prueba de evaluación de comprensión lectora por utilizar.
Fase de desarrollo	2.º trimestre del curso 2011-12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de contacto con los alumnos participantes en lo referente a la prueba de comprensión lectora. ▪ Acción de recabar información sobre el rendimiento académico de los alumnos. ▪ Orientación a los tutores de 6.º curso. ▪ Aplicación de las pruebas ACL-6, BADyG-E3 renovado y cuestionario sociodemográfico.
Fase final	Desde el 2.º trimestre del curso 2011-12 hasta el segundo trimestre del 2014-15.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis e interpretación de la información proporcionada por las pruebas aplicadas. ▪ Discusión de los resultados obtenidos. ▪ Elaboración de las conclusiones del estudio. ▪ Redacción del documento final.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Con esta investigación se pretende evaluar la comprensión lectora en alumnos bilingües, *tamazight* (bereber)-español, de 6.º Curso de Educación Primaria en el contexto de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Por medio de las pruebas ACL-6 se delimitará el nivel de comprensión lectora para verificar la adecuación con el curso en el que están matriculados los alumnos participantes; a través de la prueba “Completar oraciones” (Sv) del bloque cuarto de la Batería BADyG renovado nivel E3 (BADyG-E3) se comprobará también su nivel de vocabulario. Igualmente, se evidenciará si existen diferencias significativas entre los alumnos bilingües y los monolingües, y la posible incidencia de factores personales, familiares y académicos en su comprensión lectora.

En suma, los objetivos que se pretenden son:

1. Conocer si los alumnos de 6.º curso de Primaria de los diez centros evaluados alcanzan el grado de comprensión lectora estimado para este nivel.
2. Comprobar si el nivel de comprensión de estos alumnos es similar en los diferentes tipos de texto.
3. Valorar la relación que se establece entre las diferentes variables de estudio (centro escolar, sexo, origen cultural, lengua materna y la de uso más frecuente, hábito lector, nivel de vocabulario, rendimiento académico y nivel de estudios de los padres) y el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

4.1 Explicitación del modelo de investigación

Con el propósito de comprobar la capacidad de comprensión lectora manifiesta por los alumnos de 6.º curso de Primaria, se ha realizado una investigación de corte cuantitativo, descriptivo y evaluativo.

Respecto al diseño de investigación, se ha empleado una metodología empírico-analítica con un estudio ex-post-facto de tipo descriptivo, un tipo de investigación muy utilizada en el ámbito educativo pues favorece tanto la descripción de la realidad como la organización de las variables objeto de estudio y el análisis de sus relaciones (Mateo, 2000; Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

En concreto, esta investigación consta de una primera parte consistente en reflejar el grado de desarrollo de la competencia de comprensión lectora en estos alumnos de 6.º participantes en la prueba ACL-6 de Catalá *et al.* (2008), su nivel de vocabulario a través de BADYG-E3 Renovado y, por último, a través del cuestionario sociodemográfico, conseguir información referente al aspecto personal, familiar y académico de los alumnos.

La segunda parte de la investigación tiene como objetivo analizar las relaciones que se establecen entre las variables de una manera rigurosa, evitando ambigüedades y confusiones, verificando que los términos sean operativos, fidedignos y válidos.

4.2 Participantes y su contexto

En el estudio llevado a cabo durante el curso académico 2011-2012, han participado los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria de diez colegios de Melilla (ocho públicos y dos concertados, C3 y C9)⁷. Con una población total de 1130 alumnos (según el Servicio de Inspección del MEC), que constituían la muestra invitada, este número

⁷ Se ha omitido la identificación de los centros y de sus datos en toda la tesis por motivos de confidencialidad y por deseo expreso de la Dirección de algunos de ellos.

quedó reducido a una muestra final de 612 alumnos una vez descartado el A.N.E.A.E. (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) asociado a la inmigración y a la discapacidad intelectual, y los centros educativos que han sido invitados a participar en este proyecto pero que han declinado la invitación alegando no disponer de tiempo para tal actividad.

La descripción de la muestra participante se puede apreciar en la tabla siguiente, donde se ha distribuido al alumnado (expresado en porcentajes) en función de las diferentes variables personales.

Tabla 17. Descripción de la muestra (porcentajes)

Colegio	Sexo		Origen cultural			Lengua materna		Lengua frecuente	
	H	M	Pen.	Bereb.	Otro	Español	Bereber	Español	Bereber
C1 N= 67	46.3	53.7	28.4	71.6	.0	28.4	71.6	67.2	32.8
C2 N= 28	57.1	42.9	21.4	78.6	.0	39.3	60.7	67.9	32.1
C3 N= 54	61.1	38.9	85.2	14.8	.0	96.3	3.7	100	.0
C4 N= 69	50.7	49.3	31.9	65.2	2.9	62.3	37.7	91.3	8.7
C5 N= 71	43.7	56.3	35.2	64.8	.0	85.9	14.1	93.0	7.0
C6 N= 66	51.5	48.5	47	53	.0	84.8	15.2	95.5	4.5
C7 N= 69	59.4	40.6	23.2	76.8	.0	62.3	37.7	79.7	20.3
C8 N= 54	66.7	33.3	24.1	75.9	.0	66.7	33.3	94.4	5.6
C9 N= 89	44.9	55.1	75.3	24.7	.0	93.3	6.7	96.6	3.4
C10 N= 45	57.8	42.2	22.2	77.8	.0	33.3	66.7	60	40
Total N= 612	52.8	47.2	41.7	58	.3	68.5	31.5	86.4	13.6

Nota: H= hombre; M= mujer; Pen.= de origen peninsular; Bereb.= de origen bereber.

En cuanto a los centros participantes, contexto más cercano a estos alumnos, se caracterizan de la siguiente forma:

- **C1** es un colegio público de tres líneas que está ubicado en el distrito II .Los alumnos proceden de los barrios próximos y de zonas periféricas al centro: Medina Sidonia, General Larrea, Ataque seco, Héroes de España, General Gómez Jordana, Monte María Cristina, Canteras del Carmen y Horcas Coloradas. Los alumnos del mencionado centro proceden de familias con un nivel socioeconómico y sociocultural medio bajo. El 95% son musulmanes de origen *amazight* (bereber) y el 5% restante es de religión católica y de origen europeo peninsular; hay también un pequeño número de alumnos de etnia gitana.

Cabe destacar que, al no estar constituida la asociación de padres de alumnos, las familias se involucran muy poco en las actividades del centro.

- **C2** es un centro público de una sola línea que está ubicado en el distrito VIII .Está situado junto al paseo Marítimo Mir Berlanga, a orillas de las magníficas playas del Hipódromo. La procedencia del alumnado es muy diversa, debido a que cuenta con alumnos provenientes de entornos próximos (20%) y de otros bastantes más lejanos y desfavorecidos (80%), por lo que el nivel socioeconómico y cultural de las familias puede considerarse, globalmente, como medio bajo. El grado de diversidad y heterogeneidad en los distintos grupos de clase presenta una alta proporción en relación con sus ratios de 30 a 32 alumnos. Culturalmente, predominan los dos grupos mayoritarios de la ciudad: el de origen peninsular, 10% del alumnado, y el bereber que acapara el 90% restante, estando ambos perfectamente integrados, se observa un incremento progresivo del segundo.
- **C3** es un colegio concertado de dos líneas que está ubicado en el distrito II. Cuenta con una pequeña población de alumnos de origen bereber, 2%, y con alumnos de origen europeo, 98%, y esporádicamente alumnado de otras etnias. Las familias de los alumnos representan una población que posee un nivel socio-económico y cultural alto. Hay que destacar que los padres de los alumnos se involucran, y participan activamente en las actividades del centro. Además, una de las señas de

identidad del centro es la promoción de un amplio abanico de actividades extraescolares, que facilitan a los padres compaginar la vida laboral y familiar.

- **C4** es un colegio público de tres líneas que está ubicado en el distrito VI, se compone de alumnos que, en su mayoría, casi el 70%, son de origen rifeño-bereber, un 30% de la población es europea y hay una mínima representación de la comunidad gitana. Las familias de los alumnos poseen un nivel socio-económico y cultural medio-bajo.
- **C5** es un colegio público de tres líneas que está ubicado en el distrito VIII. Este grupo también puede considerarse como representante de la diversidad cultural de la ciudad ya que en su mayoría abarca las dos principales culturas que la conforman: una población de origen rifeño-bereber, otra población europea y algunos miembros de otras culturas o etnias.

Las familias de los alumnos destacan por tener estudios medios y con ingreso medio-altos. La implicación de la familia es buena, existe una AMPA muy activa y muy receptiva a las propuestas del claustro de profesores.

El Barrio del Industrial, donde se ubica este centro, es una zona que ha conocido grandes cambios en los últimos años, pasando de ser una zona de talleres de mecánica y otros tipos de industrias a convertirse en una zona residencial con gran aumento de la población.

- **C6** es un colegio público de tres líneas que está ubicado en el distrito VIII, con alta densidad de población. Colinda con otro centro educativo de Primaria y con tres de Secundaria, está, además, muy cerca del Campus Universitario de la Universidad de Granada. La barriada, en cuanto a infraestructura de servicios sociales, cuenta con zonas de juego, parques, pistas de recreo y deportivas. En cuanto a los servicios sanitarios, cuenta con un centro de salud cercano y el Hospital Comarcal. Este barrio tiene dos farmacias y diversos comercios de ultramarinos, supermercados y un mercado municipal. En cuanto al alumnado el centro son mayormente de origen europeo, aunque el porcentaje de alumnos de origen bereber ha ido en aumento en los últimos años, siendo en la actualidad del 45% del total. En cuanto al nivel de estudios de los padres y de las madres es equilibrado, destacan por tener estudios medios.

- **C7** es un colegio público de tres líneas que está ubicado en el distrito VII. Acoge a grupo de alumnos perteneciente a las dos principales culturas de la ciudad: una población de origen rifeño-bereber en su mayoría, el 90%, y una población europea que constituye el 10% del alumnado y una pequeña representación de otras culturas o etnias. Las familias de los alumnos destacan por tener estudios e ingresos económicos medio-bajos. Hay que señalar la escasa implicación de los padres en las actividades del centro.
- **C8** es un centro público de dos líneas que está ubicado en el distrito VIII. Este grupo también puede considerarse como representantes de la diversidad cultural de la ciudad, ya que en su mayoría abarca las dos principales culturas, al de origen peninsular y la bereber, además de miembros de otros grupos culturales.

Las familias de los alumnos destacan por tener estudios e ingresos medio-bajos. A pesar de que este colegio esté encuadrado en el distrito VIII, las características de su alumnado son casi similares a la de los centros de los distritos IV y V. Además, es uno de los cuatro centros que se va a beneficiar del programa de refuerzo educativo que se impartirá en horario de tarde con el objetivo de mejorar las habilidades lingüísticas en español de los alumnos de 3 a 6 años.

- **C9** es un colegio concertado de tres líneas, se encuentra situado en el distrito VIII. Los alumnos pertenecen también a las dos principales culturas melillenses. Las familias de los alumnos destacan por tener estudios medios y con ingresos que van de medio-alto, es el caso de los funcionarios, hasta el salario mínimo interprofesional. Hay que señalar que existe una activa implicación de las familias en las actividades del centro. Además, una de las señas de identidad del colegio es la promoción de un amplio abanico de actividades extraescolares, que facilitan a los padres compaginar la vida laboral y familiar.
- **C10** es un colegio público de dos líneas que está ubicado en el distrito VII. La mayoría de los alumnos son de Melilla, proceden del entorno del centro y de barrios periféricos más alejados del colegio. También encontramos un porcentaje cada vez mayor de alumnos marroquíes cuyas familias emigraron a diversos lugares de Europa y que ahora, en esta nueva situación de crisis económica, encuentran en nuestra ciudad un refugio cercano a su país natal. Aunque la gran mayoría de los alumnos son de origen bereber, solo unos pocos tienen esta lengua como vehicular

en su entorno familiar, por lo que solo en estos casos se puede percibir un dominio del castellano más empobrecido. La situación socioeconómica de las familias de los alumnos es dispar, siendo la mayoría de clase media baja. La actividad económica de los padres es muy variada: militares, funcionarios, comerciantes, etc. Los alumnos presentan en su mayoría un aseo y atención adecuados, lo que se refleja en que suelen venir debidamente uniformados y con el material escolar requerido, salvo casos puntuales. En cuanto a la situación sociocultural de las familias destacan por tener estudios medio bajos.

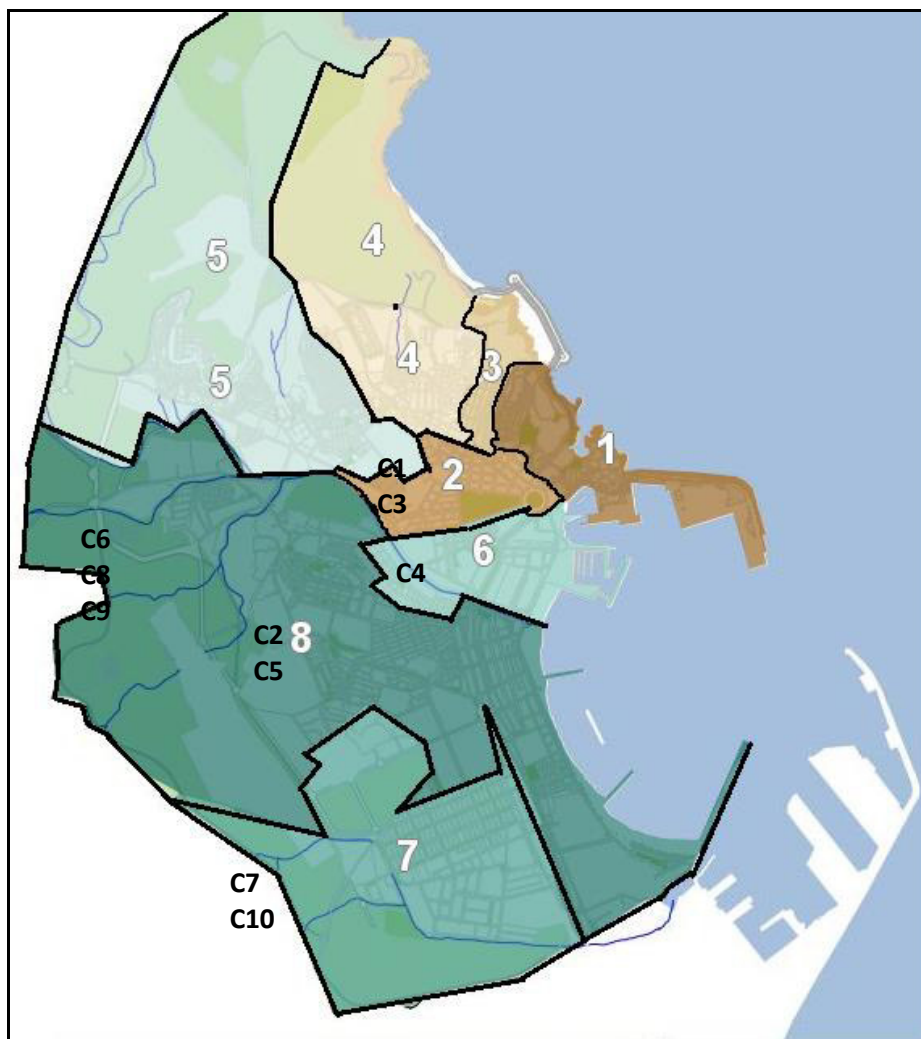


Gráfico 9. Distritos de la ciudad de Melilla y centros educativos participantes.

Hay que destacar que aunque haya centros educativos que estén ubicados en el mismo distrito, sin embargo difieren en cuanto a las características socioeconómicas o socioculturales de las familias de los alumnos que conforman su población.

Si nos referimos al contexto más amplio de la Ciudad Autónoma de Melilla, esta se halla situada al norte del continente africano y enclavada en la base oriental de la península de Tres Forcas. Rodeada por fronteras con el Reino de Marruecos y el Mar Mediterráneo, en sus doce kilómetros cuadrados de territorio cohabitan cuatro etnias y religiones diferentes (cristiana, musulmana, hebrea e hindú) aunque los dos grupos de población mayoritaria son el de origen peninsular o europeo, con creencias sobre todo de raíces cristianas, y el de los bereberes, de origen rifeño y religión musulmana. En las últimas décadas hay un grupo social de origen chino que está cada vez más presente en la ciudad.

Casi todo el alumnado de Melilla es de nacionalidad española y cursa sus estudios en centros educativos públicos o concertados donde la lengua vehicular es el español, aunque los descendientes de una de las etnias mayoritaria mantengan su lengua de origen *amazigh* o *mazigio*.

En cuanto a la escolarización de todos los niños y niñas *imazighen* (bereberes) y su acceso al sistema educativo español es un fenómeno crucial para completar esta integración. Así, en Melilla se hace necesario, pues, un programa de intervenciones educativas para paliar las dificultades tanto desde la administración educativa como desde la práctica diaria de los docentes que trabajan en centros con un porcentaje amplio de estos alumnos.

En palabras de García García (2004), se trata, en definitiva, de capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de autodescubrimiento, comparación sin caer en valoraciones negativas, percepciones, interpretaciones, formulación de hipótesis, fomento de la empatía y de diálogo, reflexión y análisis, y, junto con estas nuevas dinámicas, de ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre

realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de nueva realidad.

En definitiva, la realidad plurilingüe y pluricultural que caracteriza a la sociedad melillense, es una posibilidad educativa enriquecedora que no se debe dejar escapar. Es fundamental proyectar la idea de que esta diversidad es un hecho enriquecedor mutuo, que las vivencias propias del alumnado pueden ser convertidas en experiencias de aprendizaje y que se debe seguir avanzando hacia un modelo de escuela intercultural ofreciendo respuestas adecuadas a las demandas de la población escolar de Melilla.

Por último, se deduce, por este contexto en el que trabajamos, que educar para el pluralismo no es solo un problema de recursos sino más bien un problema de convicciones sociales, culturales y pedagógicas de profesores, alumnos y padres.

4.3 Variables del estudio

La investigación maneja como variable dependiente el nivel de comprensión lectora (medida a través de la prueba ACL-6) y como variables independientes las siguientes:

- 1) El centro educativo
- 2) El sexo
- 3) El origen cultural
- 4) La lengua materna
- 5) La lengua de uso más frecuente
- 6) El hábito lector
- 7) El nivel de vocabulario
- 8) El rendimiento académico en forma de las calificaciones escolares del último trimestre anterior a la aplicación de la prueba en las materias curriculares Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio.
- 9) El nivel académico o de estudio de los padres.

A continuación, se definen conceptualmente las variables para hacerlo después de forma operacional.

Definiciones conceptuales

1) El nivel de comprensión lectora

Tratada en el marco teórico de este trabajo, se retoma brevemente en estas líneas. Se delimitará de acuerdo con la técnica de procesamiento humano de la información (Kintsch, 1992; Vos, Tyler y Bisanz, 1982). Kintsch (1992) define la comprensión de textos como “la construcción de una representación mental de la información provista por el texto, la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas del lector” (p. 262).

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) mencionan que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p. 274).

Estos autores afirman que cada lector confiere un matiz especial (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos) a la comprensión lectora, de este modo es imposible que todos los lectores puedan lograr una representación idéntica.

...hoy sabemos que la comprensión y producción de textos pueden enseñarse desde una óptica distinta a la tradicional, los avances logrados en los últimos años sobre dichos temas, desde las perspectivas cognitivas y constructivas, han hecho aportaciones valiosas sobre cómo comprender dichos procesos y cómo mejorarlos. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 274).

2) El centro educativo

Se considera, en este caso, cada uno de los diferentes centros de enseñanza donde se imparte la Educación primaria y Educación infantil. Por su autonomía y administración, se distingue entre centro público y centro concertado. En esta investigación, como se ha mencionado, se cuenta con ocho centros públicos y dos concertados, uno de carácter aconfesional y otro religioso (de confesión cristiana católica).

Son centros públicos aquellos cuyo titular es una administración pública, mientras que son centros privados concertados los centros privados (cuyo titular es una persona física o jurídica) acogidos al régimen de concertos legalmente establecido.

3) *El sexo*

El DRAE (2001) define la variable sexo como “condición orgánica que distingue al macho de la hembra en los seres humanos, en los animales y en las plantas” (p. 1329).

Pero un texto específico de la Comisión Europea de Investigación e Innovación (2011), impulsado en España por la Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación español, observa la siguiente distinción entre los términos de *sexo* y *género*:

Sexo hace referencia a las características determinadas biológicamente de los hombres y las mujeres en términos de los órganos reproductores y las funciones basadas en el complemento cromosómico y la fisiología. Como tal se entiende globalmente por sexo la clasificación de los seres vivos en machos y hembras.

Género hace referencia a la construcción social de mujeres y hombres, de feminidad y masculinidad, que varía en el tiempo y el espacio y entre culturas. La idea de género surgió en los años 70 y fue propuesta por las teorizadoras feministas que desafiaron la posición secundaria de las mujeres en la sociedad. Se aleja de la noción de sexo para señalar que la biología o la anatomía no son un sino. Es importante distinguir entre género y sexo. Ambos términos se usan a menudo indistintamente, pero conceptualmente son distintos. (p. 8)

Este mismo documento, en su página 6, señala la importancia de recopilar y publicar estadísticas desglosadas por sexo. De esta forma, en esta investigación se ha tomado como variable el concepto de sexo.

4) *El origen cultural*

Geertz (2001) en su artículo “El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente”, delimita la cultura como un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de

los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios por medio de este sistema de significaciones y símbolos, así “los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88). Este autor aclara que los esquemas culturales son sistemas de significación específicos ancestrales que orientan al individuo a dirigir su vida. Es decir, estos esquemas culturales sirven como guías para la actuación y la comprensión entre individuos.

5) *Lengua materna*

Por Lengua materna se entiende la primera lengua aprendida en el hogar y que a veces sigue siendo la más fuerte de la persona en términos de competencia y función, de hecho, se dice que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Como refleja su apelativo, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la de cualquier otra persona (padre, abuelos...) cercana al niño en sus primeros años de vida, por extensión es la lengua familiar.

Aunque se emplee como sinónimo de la primera lengua (L1), tienen diferentes usos, ya que esta L1 unas veces es la primera lengua aprendida, otras es la más usada y otras la más fuerte, aunque el valor primero (como lengua materna) es el que predomina en la actualidad para salvar la ambigüedad del término.

6) *La lengua de uso más frecuente o habitual*

La lengua frecuente o habitual es la lengua que cada uno habla normalmente. Suele coincidir con la lengua preferida pero no tiene por qué ser siempre así si no se hace de forma voluntaria. De hecho, se convierte en la más fuerte de la persona ya que se le otorga preferencia para un mayor número de funciones lingüísticas.

7) *El hábito lector*

Para Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006), los hábitos de lectura que una familia practica diariamente atienden al tipo de prácticas lectoras que se realizan en el hogar ya sean de manera activa (leer cuentos por la noche), ya pasiva (hacer las tareas

escolares). Cuanto más se prolonguen la realización de estas actividades en el tiempo por parte de los padres, sus hijos las van aprendiendo y asimilando como parte de sus propios hábitos. Indudablemente, los recursos que tenga el hogar reforzarán esta práctica lectora, tales como libros, periódicos, revistas, televisión, entre otros. Algunas investigaciones concluyen en que estos recursos de la familia se asocian con un mayor vocabulario y desarrollo de habilidades orales de prelectura en niños (Gil, 2009; Quejereta, 2010; Stein, 2010).

8) *El nivel de vocabulario*

El MCER (Consejo de Europa, 2001) establece que la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística, siendo esta última una subcategoría de la competencia comunicativa. De una forma más específica, este documento europeo define la competencia léxica como “el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108).

9) *El rendimiento académico*

En cuanto al rendimiento académico, Espinar (1982, en Adell, 2002) considera las calificaciones como la referencia de los resultados escolares, son el criterio social y legal del rendimiento del alumnado así como una posibilidad de pronóstico al futuro.

10) *El nivel académico de los padres*

El nivel académico de los padres o su escala educacional, según Díaz Guerrero y Emmite (1986), incluye títulos profesionales o licenciaturas, estudios superiores incompletos, bachillerato, educación secundaria y menos de 7 años de educación. Los mismos autores señalan que en un estudio realizado a 395 estudiantes de Secundaria la calificación total de lectura es más baja cuánto más baja sea la posición social de los estudiantes, que está determinada por la educación y ocupación de los padres.

Lozano Díaz (2003) menciona que los resultados de una investigación realizada a 1178 estudiantes de Secundaria de Almería muestran que hay influencia directa de

variables como el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones en clase.

Definiciones operacionales

1) El nivel de comprensión lectora

El *nivel de comprensión lectora* sería medido a través de las pruebas ACL-6 de Primaria, pruebas diseñadas, validadas y revisadas periódicamente por Catalá *et al.* (2008).

La importancia de esta variable, objeto de este trabajo de investigación, ha quedado explícita en la fundamentación teórica del trabajo. En el cuestionario del alumno participante consta como un valor numérico entre 0 y 36 conseguido tras el análisis de las pruebas y que se refleja en el último ítem del cuestionario.

A15. Puntuación en prueba ACL:

2) El centro educativo

En este caso, se cuenta con diez centros de Educación primaria. Se trata de una variable numérica con valores de 1 a 10, de esta forma, los centros pasan a denominarse C1, C2..., lo que guarda el anonimato de cada uno de ellos, no obstante, para las autoridades educativas se ofrecerá la correspondencia de código y centro con el fin de que tengan información del estudio específico de cada colegio. En el cuestionario sociodemográfico aparece junto a la información del curso del alumnado, para facilitar su ubicación:

Colegio:

Curso:

3) El sexo

La variable *sexo* se define según la pertenencia al sexo masculino o al femenino. Es una variable personal que siempre interviene en cualquier tipo de estudio sistemático para relacionarla con otras como actitudes, aptitudes y capacidades... del individuo. Es de

tipo numérico con valores de 1 para chico y 2 para chica. Se tomará de la respuesta a la siguiente pregunta del cuestionario.

A1. Sexo: Hombre Mujer

4) *El origen cultural*

La variable *origen cultural* se define según la pertenencia del alumnado a un grupo étnico determinado. Es de tipo numérico con valores de 1 para procedencia peninsular; 2 para bereber; 3 para hebreo; 4 para hindú; 5 para gitano y 6 para otra. Se tomará de la respuesta a la siguiente pregunta del cuestionario.

A2. Origen cultural
 Procedencia peninsular Bereber Hebreo Hindú Gitano Otro ¿Cuál?

5) *La lengua materna*

La variable *lengua materna o LI* se tomó de la respuesta de la pregunta correspondiente en el cuestionario sociodemográfico. Igual que la anterior, es de tipo numérico con valores de 1 para español; 2 para bereber y 3 para otra lengua.

A3. Lengua materna
 Español Bereber (Tamazight) Otra ¿Cuál?

6) *Lengua de uso más frecuente o habitual*

La variable *lengua de uso más frecuente* se tomó de la respuesta de la pregunta correspondiente en el cuestionario sociodemográfico. Igual que la anterior, es de tipo numérico con valores de 1 para español; 2 para bereber y 3 para otra lengua. El hecho de pedir al participante que se decida por una sola opción da lugar a que muestre su mayor implicación hacia esta y, por tanto, su preferencia.

A4. Lengua de uso más frecuente: (Señala sólo una opción)

Español Bereber (Tamazight) Otra ¿Cuál?

7) Rendimiento académico

En este caso, la variable *rendimiento académico* se midió con las calificaciones obtenidas en el trimestre anterior a la aplicación de la prueba en las materias curriculares Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio, en las que la habilidad de la comprensión lectora es fundamental. Los valores otorgados a la misma son 1 para la calificación de suspenso; 2 para aprobado; 3 para notable y 4 para sobresaliente y fueron proporcionados por los maestros tutores del alumnado.

Calificaciones del trimestre anterior:			
A5. Lengua castellana y literatura:		A7. Conocimiento del Medio:	
A6. Matemáticas:			

8) El hábito lector

La variable *habito lector* se tomó de la respuesta de las preguntas correspondiente en el cuestionario sociodemográfico (A8, A9, A10 y A11). Es de tipo numérico. No obstante, para relacionar hábito lector y comprensión lectora, se toma preferentemente el ítem A.8, que se relacionaba directamente con la actitud hacia la lectura. El resto proporciona información sobre el gusto por la lectura de estos alumnos participantes.

A8. ¿Te gusta leer algo en tu tiempo libre aparte de los libros de clase? (Señala sólo una opción)

Nada Algo Mucho

Poco Bastante

A9. ¿Con qué frecuencia empleas tu tiempo libre en leer? (Señala sólo una opción)

Todos los días Más de una vez al mes Nunca

Más de una vez por semana Más de una vez al trimestre

A10. ¿Cuántos libros lees al mes por placer? No cuentes los que te mandan en el colegio.

Ninguno 2 o 3 libros

1 libro Más de 3

A11. De los siguientes tipos de lectura, señala sólo los tres que te gusten más, valorando tus preferencias de 1 a 3 (con 1 la más preferida, con 3 la menos):

Poesía Relatos de aventuras y viajes Cómicos o tebeos

Teatro Relatos históricos Revistas

Relatos fantásticos y de ciencia ficción Relatos románticos Prensa deportiva

No me gusta nada

9) Nivel académico de los padres

El nivel académico de los padres, diferenciando entre el del padre y el de la madre, fue medido a través de las respuestas correspondientes del cuestionario sociodemográfico. Los valores dados a los diferentes niveles son 1 para inferior de Educación Primaria; 2 para Ed. Primaria; 3 para ESO; 4 corresponde a FP-Grado Medio; 5 a Bachillerato; 6 a FP-Grado Superior y 7 a estudios universitarios.

A12. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (*no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio*)
- EDUCACIÓN PRIMARIA (*ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar*)
- EDUCACIÓN SECUNDARIA (*Graduado Escolar o Bachiller Elemental*)
- CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (*Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio*)
- BACHILLERATO (*BUP o Bachiller Superior*)
- CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (*Técnico Superior o FP 2/Grado Superior*)
- ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A13. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (*no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio*)
- EDUCACIÓN PRIMARIA (*ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar*)
- EDUCACIÓN SECUNDARIA (*Graduado Escolar o Bachiller Elemental*)
- CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (*Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio*)
- BACHILLERATO (*BUP o Bachiller Superior*)
- CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (*Técnico Superior o FP 2/Grado Superior*)
- ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

10) Calificación en la prueba de vocabulario

El nivel de vocabulario lo proporcionó el resultado del test “Completar oraciones” (Sv) del bloque cuarto de la Batería BADyG renovado nivel E3 (BADyG-E3), diseñada para 6.º de Educación Primaria.

La importancia de esta variable en comparación con la comprensión lectora ha quedado explícita en el marco teórico de este trabajo. En el cuestionario del alumno participante consta como un valor numérico entre 0 y 24 conseguido tras el análisis del test.

A14. Puntuación en prueba de vocabulario:**4.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

Con el propósito de evaluar el grado de comprensión lectora de los alumnos de 6.º curso participantes, se empleó la prueba ACL-6 (Catalá *et al.*, 2008) mencionada en páginas anteriores. Asimismo, dos instrumentos más proporcionarían mayor información es esta investigación, el cuestionario sociodemográfico y la prueba que mediría el vocabulario.

4.4.1 Las pruebas ACL

Las pruebas ACL están diseñadas para evaluar la comprensión lectora de manera amplia a partir de textos de diversas tipologías pertenecientes al currículo de la Educación Primaria, por lo que son objeto de aprendizaje en los centros (Camps, 2012) y con respuestas a ítems que recogen las cuatro dimensiones básicas de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica.

En estas pruebas el alumno ha de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever y emitir juicios. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, tiene que responder a preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre varias alternativas. Como señalan las autoras de las pruebas (Catalá *et al.*, 2008), el número de respuestas acertadas dará una información muy fiel de la capacidad comprensiva del alumnado.

Con el fin de conseguir unas herramientas de evaluación útiles las autoras se inspiraron en la prueba TLC-M (Test de lectura comprensiva) de Comes y Sánchez (1990), que respondía en parte a lo que se pretendía pero que constaba de una única prueba que era insuficiente. Estos autores les asesoraron en la elaboración del nuevo material que iba a ser estructurado, posteriormente, en diferentes cursos de Primaria (1.º a 6.º), con el fin de mejorar las cualidades métricas de los seis cuestionarios ACL de los diferentes niveles de Educación Primaria.

Una vez diseñados, la baremación se realizó con una muestra de escuelas públicas y concertadas de Cataluña con enseñanza bilingüe. Posteriormente, se validaron en castellano con alumnos de colegios de Barcelona y de la Comunidad de Madrid.

Las **fases de elaboración** de las pruebas fueron las siguientes (Catalá *et al.*, 2008, p. 63):

- 1) Diseño del contenido y estructura de las pruebas de acuerdo con el marco teórico, objetivos de evaluación y análisis psicométricos previstos.

- 2) Administración de las pruebas y primeros análisis de ensayo con diversas muestras piloto.
- 3) Revisión del contenido de las pruebas eliminando y modificando los ítems con deficiencias en el planteamiento del enunciado y/o en las alternativas de respuesta.
- 4) Diferenciación de las seis pruebas definitivas así como establecimiento de las edades y cursos a los cuales van dirigidas.
- 5) Determinación de la muestra para la obtención de baremo y cálculo de diversos indicadores psicométricos. Administración de las pruebas y recogida de datos.
- 6) Análisis de las respuestas y última revisión del material modificando diversos ítems.
- 7) Comparación de las puntuaciones con otras variables personales externas a los test.
- 8) Elaboración de baremo mediante la tipificación de las puntuaciones directas.

Para una primera validación se pasaron 19 textos por nivel a una **muestra piloto** de 187 alumnos de 1.º y 2.º curso, 26 textos por nivel a una muestra de 200 alumnos de 3.º y 4.º y 34 textos por nivel a 224 alumnos de 5.º y 6.º .

Tras este estudio piloto, se realizó un análisis psicométrico para comprobar la calidad de las diferentes alternativas de cada uno de los ítems; la posible diferencia entre edad, sexo y lengua hablada en casa; y la correlación entre la valoración del maestro sobre la competencia del alumno y el nivel obtenido.

El paso siguiente, ya con el **material definitivo** elaborado para cada uno de los cursos, fue pasarlo a una muestra de 3980 alumnos de escuelas públicas y privadas, rurales y urbanas de 27 centros de enseñanza de Cataluña.

Para la validación de las pruebas en castellano, después de ser traducidas y de adaptar los textos poéticos, se administraron en primer lugar a una pequeña muestra de colegios de Barcelona y, posteriormente, a un millar de alumnos de centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

Descripción de las pruebas ACL-6

Estas pruebas constan de 10 textos con 36 ítems dicotómicos para 6.º curso de Primaria (*vid.* Anexo II). Los textos incluyen las distintas áreas del Currículum académico de los alumnos con la finalidad de atender la flexibilidad lectora.

De este modo, el alumno, desde el principio, debe estar preparado para leer cualquier clase de material, ya que sabemos que una buena habilidad general para leer no garantiza que el estudiante lea bien en todas las áreas del currículo, debido a que cada materia posee un vocabulario específico que le es propio y es evidente que los alumnos han de dominar cierto número de vocabulario especializado antes de abordar la lectura amplia e independiente de cada disciplina. Se optó por no separar el proceso de descodificación del tratamiento del texto, sino más bien, los dos procesos se incluyen mutuamente. Además, se tratan temas habituales en el colegio en función de la edad y dando la información suficiente dentro del texto, introduciendo al mismo tiempo algunas palabras difíciles, el sentido de las cuales se puede inferir a través de las informaciones contenidas en el propio texto. Por este motivo, se ha intentado que los textos fueran interesantes, atractivos, fáciles, variados y cortos para no cansar excesivamente al alumnado, pero con una estructura interna suficiente para poder establecer la coherencia entre las frases, relacionar los diferentes párrafos, distinguir la información esencial de la secundaria.

En el caso concreto de esta investigación en Melilla, para un estudio piloto realizado en el curso 2010-11 (Mohamedi Amaruch, 2011; Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014), los textos de la prueba que pudieran parecer más lejanos al contexto educativo particular del alumnado de la ciudad fueron sustituidos por otros o adaptados al contexto local, en este caso, fueron los textos de ACL6.7a-b y ACL-6.9. Para ello se contó con la colaboración de otros docentes de los diferentes centros a manera de expertos y conocedores de la situación concreta.

Es a partir de la Taxonomía de Barret (1968), y teniendo en cuenta las aportaciones de Johnston (1989) y Cooper (1986), que se han considerado en las pruebas las siguientes **dimensiones cognitivas**: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio. Hay que tener en cuenta que estos significados no se dan por separado, sino que un buen lector los emplea simultáneamente conforme va leyendo, y que no siempre se puede asumir

que los niveles implicados están o pueden estar ordenados jerárquicamente, ya que todos ellos son necesarios a la hora de comprender un texto.

Sin olvidar que las pruebas también tienen en cuenta el tipo de comprensión lectora según la **intencionalidad del autor**, se pone de manifiesto la facilidad para captar una intencionalidad descriptiva cuando los alumnos son capaces de entender la representación o definición de una cosa, dando una idea general de la misma y/o de sus partes, cualidades o circunstancias; la capacidad para captar la intencionalidad lógica cuando puede sacar conclusiones de un racionalismo; la intencionalidad patética cuando entiendes la efectividad vehemente de un mensaje; o bien la oblicua cuando puede captar el sentimiento expresado indirectamente.

En cuanto a la **forma de expresión**, se han presentado los textos en forma de narración para captar la referencia de un hecho, en forma de diálogo para captar el sentido de una conversación entre dos o más personas, o en forma de enunciación.

En relación con el **ritmo de expresión** se han escogido textos en forma de verso para captar una expresión realizada en consonancia con una normativa métrica y/o rítmica, y en prosa para captar una expresión formulada en función de una comunicación hablada y no rítmica.

Se han introducido también gráficas, tablas, guías que amplían el concepto de lectura en ámbitos muy funcionales.

En la **formulación de los ítems** o preguntas se han seguido la forma de Thorndike-McCall (1920): lectura de párrafos o poesías con preguntas al final. Aunque se pueden dar diferentes tipos de conductas como indicadores de comprensión, la de preguntas y respuestas es la fórmula más fácil para saber si alguien entiende un mensaje. El alumno tiene siempre el texto delante, permitiendo la relectura en el momento en que lo necesita, evitando así la incidencia del factor memoria que podía distorsionar la comprensión.

Las preguntas son cerradas, de elección múltiple entre cinco alternativas cada una, para evitar la interferencia comprensión-expresión escrita.

En estas pruebas se ha procurado que la redacción de los ítems, así como la de las alternativas fueran técnicamente correctas, con la finalidad de evitar al máximo dificultades ajenas a la evaluación de la comprensión del texto.

Características técnicas

Para la elaboración de los **ítems o preguntas** las autoras de las pruebas consideraron los siguientes aspectos:

- Se ha buscó la claridad de expresión.
- Se procuró la brevedad de la expresión.
- Cada ítem hace referencia a una sola idea central.
- La gran mayoría de preguntas están presentadas en forma positiva.
- Cuando hay elementos en la pregunta que pueden desorientar al alumno o para que los tenga muy en cuenta se ha subrayado la palabra.

Respecto a la **ordenación de textos e ítems**:

- Las preguntas que se hacen a continuación de cada texto siguen un orden de coherencia para la comprensión del texto, a veces van de menor a mayor dificultad para animar al alumno.
- Se han ordenado los textos según la dificultad media de todos sus ítems y se han dispuesto en orden cíclico de dificultades, es decir, se ha seguido la sucesión: fácil > difícil > fácil > difícil, con la finalidad de animar al alumno a tratar todos los ítems.
- También se han ido alternando textos de diferentes tipologías: narrativos (ACL-6.1, ACL-6.5, ACL-6.6), expositivos (ACL-6.2, ACL-6.8, ACL-6.10), poético (ACL-6.3) y de interpretación de datos (ACL-6.4, ACL-6.7, ACL-6.9).

Seguidamente, en la tabla se detalla la clasificación de los ítems atendiendo a la dimensión de la comprensión lectora tenida en cuenta.

Tabla 18. Dimensiones de la comprensión lectora y distribución de los ítems de las pruebas ACL-6. (Tabla adaptada de Català et al., 2008, p. 50)

Pruebas	Comprensión literal	Reorganización del texto	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-6	Ítems: 4, 6, (11, 12, 13, 14), 23, 25, 26, 31, 32	Ítems: 5, 7, 10, texto 6.4, 24, 27, 28, 29, 35	Ítems: 1, 3, 8, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 33, 34, 36	Ítems: 2, 17, 21, 22

En la columna de la comprensión literal de la tabla, los ítems 11 a 14 van señalados entre paréntesis porque, al reorganizar el texto de lectura, se convierten en literales.

En la tabla siguiente se esquematizan las características principales de la prueba ACL-6: la tipología textual, texto específico, el tipo de destrezas que se emplea, la dimensión de comprensión lectora que abarca, las preguntas planteadas y las respuestas correctas a las mismas.

Tabla 19. Características de las pruebas ACL-6. (Tabla adaptada de Català et al., 2008, p. 62)

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta correcta
Narrativo	ACL-6.1	Juicios	Inferencial	1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?	E
		Juicios	Crítica	2. ¿Qué opinas del comportamiento del dueño de la casa?	B
		Inferencia de supuestos	Inferencial	3. ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”?	A
		Traducción	Literal	4. ¿Quién crees que es el anfitrión?	D

Expositivo	ACL-6.2	Normalización	Reorganización	5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos?	B
		Traducción	Literal	6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?	A
		Secuencial	Reorganización	7. Según el primer texto, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?	D
Poético	ACL-6.3	Silogismo	Inferencial	8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial	9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?	C
		Normalización	Reorganización	10. ¿Qué título crees que sea el más adecuado para esta poesía?	D
Interpretación de gráficos	ACL-6.4	Secuencial	Literal	11. ¿Qué harán mis vecinos?	E
		Secuencial	Literal	12. ¿Dónde va Javier?	B
		Secuencial	Literal	13. ¿Quién y cuándo toma la bici?	C
		Secuencial	Literal	14. ¿Para qué cogen el coche?	E
Narrativo	ACL-6.5	Inferencia de supuestos	Inferencial	15. ¿Por qué crees que el jefe indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?	D
		Traducción	Inferencial	16. ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?	C
		Contradicción	Critica	17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa:	E
		Traducción	Inferencial	18. ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?	A
Narrativo	ACL-6.6	Inf. de supuestos	Inferencial	19. ¿Por qué sonreía la dama?	A

		Inf. de supuestos	Inferencial	20. ¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos?	B
		Buenas razones	Crítica	21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?	A
		Inferencia de supuestos	Crítica	22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?	C
Interpretación de gráficos	ACL-6.7	Traducción	Literal	23. ¿Cuál es el viaje mas barato?	E
		Silogismo	Reorganización	24. ¿Cuánto tarda el autocar en ir de Nador a Saidía?	D
		Traducción	Literal	25. Cuánto cuesta un billete de i/v de Nador a Cabo de Agua?	C
		Comparación	Literal	26. Por el mismo precio ¿a qué otra localidad podríamos ir desde Nador?	A
		Silogismo	Reorganización	27. Como hemos encargado la paella para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir del Cabo de Agua para llegar a tiempo?	C
Expositivo	ACL-6.8	Normalización	Reorganización	28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?	C
		Silogismo	Reorganización	29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?	B
		Inferencia de supuestos	Inferencial	30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?	D
Interpretación de datos	ACL-6.9	Traducción	Literal	31. Ahora que hace calor, papá quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire	D

		Contradicción	Literal	libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá?	
		Silogismo	Inferencial	32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?	B
				33. Si decidiéramos ir al restaurante La Muralla y si cada uno tomáramos el menú, ¿cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?	D
Expositivo	ACL-6.10	Silogismo	Inferencial	34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?	B
		Generalización	Reorganización	35. ¿De qué grupo de animales nos habla el texto?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial	36. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?	A

Análisis de los ítems

Este apartado se realizó en el estudio original para determinar la idoneidad de los ítems que pertenecen a una misma prueba. Con este motivo, el análisis de los ítems se basaba en el cálculo de una serie de indicadores que deberían ser comparados entre sí con valor de criterio a fin de evaluar su idoneidad.

Los indicadores utilizados señalaron los ítems con anomalías y se contrastó esta información con la interpretación del contenido del texto y de las preguntas planteadas para decidir si este ítem permanecía, se modificaba o se eliminaba. Así se hizo con las diferentes muestras de ensayo.

Para el cuestionario de ACL-6 se utilizaron diversos ciclos de análisis hasta llegar al más idóneo que fue el que se pasó en una primera prueba piloto en Melilla (Mohamedi Amaruch, 2011; Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014) y, ahora, a los alumnos participantes en esta tesis.

La evaluación se realizó teniendo en cuenta la tabla de respuestas que recoge el manual de Catalá *et al.* (2008) (*vid.* Anexo III). Hay que considerar como correctas aquellas respuestas que correspondan con la tabla presentada y se marcará como un

punto (1). En caso de que se haya marcado dos o más respuestas o ninguna, se considerará como un error y se valorará como cero (0). Al final, se obtendrá la suma total de puntos para ser contrastado con los resultados globales del grupo y con el cuadro de decatipos que se presenta como modelo de referencia en la realidad española.

A continuación, se presentan las tablas referidas a ACL-6 con los diferentes intervalos de puntuación directa o aciertos correspondientes a los decatipos o puntuaciones de clase que oscilan entre 1 y 10; y a la interpretación de los mismos (Catalá *et al.*, 2008, p. 72). A modo de ejemplo, se señala que una puntuación directa de 26 aciertos corresponde al decatipo 8, que indica un nivel moderadamente alto. En cambio, si un alumno tuviera solo 10 aciertos, su decatipo sería 2 y su capacidad de comprensión lectora tendría un nivel muy bajo.

Tabla 20. Valores de los decatipos de ACL-6

Decatipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aciertos ACL - 6	0-8	9-10	11-13	14-16	17-19	20-21	22-24	25-27	28-30	31-36

Tabla 21. Interpretación de los valores de los decatipos de ACL-6

Decatipo	Interpretación
1 – 2	Nivel muy bajo
3	Nivel bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5 – 6	Nivel dentro de la normalidad
7 – 8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

Respecto a la evaluación con estas pruebas, hay que tener presente que el interés no es tanto obtener un cuadro clasificatorio del grupo como el conocer la situación de los alumnos. De ahí que sea más interesante poder ir analizando, basándose en el cuadro de respuestas y de dimensiones de la comprensión lectora y destrezas de pensamiento, para así comprobar cuál es el nivel real del grupo y de cada uno de sus miembros. En este sentido, Catalá *et al.* (2008) comentan la idoneidad de esta prueba para obtener información acerca de las estrategias que acostumbra a utilizar el alumno para interpretar un texto; si tiene en cuenta los conocimientos previos del tema y es capaz de utilizarlos, si domina el vocabulario en relación con la edad, si tiene facilidad para inferir situaciones no suficientemente explícitas, si es ágil en reorganizar o sintetizar en texto, etc.

Fiabilidad y validez de ACL

Para comprobar la **fiabilidad** de los cuestionarios se ha empleado el coeficiente KR-20 (Kuder y Richardson, 1937), análogo al alfa de Cronbach y basado en la covarianza de los ítems, por el que cada uno de ellos constituye una prueba paralela, de modo que cada ítem es tratado como paralelo de todos los demás ítems. Este coeficiente es muy utilizado en pruebas de conocimiento. El valor de este coeficiente en la prueba ACL-6 es de .761, considerado alto si tenemos en cuenta que en el caso de pruebas que miden el rendimiento académico, la literatura existente señala coeficientes altos los que se encuentran entre .61 y .80 (Thorndike, 1989; Magnusson, 1983). Podemos asegurar que el instrumento original empleado para la recogida de información en esta investigación goza de una confiabilidad bastante aceptable. Es más, la prueba aplicada a los alumnos en la investigación piloto, con la modificación de los textos referidos anteriormente, obtuvo un índice de alfa de Cronbach de .737, bastante admisible y comparable con la prueba KR-20 del cuestionario original (.761) (Mohamedi Amaruch, 2011; Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014). Para garantizar la fiabilidad de ACL-6 en la investigación que ocupa esta tesis, se calculó una vez más el valor de alfa, dando un resultado de $\alpha = .803$, más que suficiente para asegurar la fiabilidad de la prueba.

En general, los resultados obtenidos por las pruebas de Primaria en los estudios pilotos son más que aceptables y reflejan el proceso de mejora continua realizado en el

diseño de los ítems y los diferentes análisis efectuados durante la vida de las pruebas ACL.

Respecto a la **validez** del cuestionario, las pruebas ACL se han diseñado de manera que reflejen las habilidades implicadas en la comprensión lectora.

La validez de contenido no tiene un coeficiente o indicador de fiabilidad. Se trata de un esfuerzo global en la construcción de los ítems siguiendo unas pautas establecidas. No obstante, normalmente si una prueba ha superado el análisis de ítems y es fiable, el contenido de sus ítems queda en cierto modo garantizado.

Por otra parte, el proceso repetido de aplicación de los cuestionarios más la valoración de los expertos (maestros) que las han aplicado en las diferentes ediciones, garantizan esta validez.

4.4.2 Prueba de vocabulario

La prueba de Aptitudes diferenciales y generales BADyG es uno de los instrumentos más utilizados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica a la hora de realizar evaluaciones psicopedagógicas (Monsalvo Díez y Carbonero Martín, 2009). De hecho, para elegir una prueba que midiera el nivel de vocabulario del alumnado participante, se consultó a determinados expertos melillenses relacionados con la orientación y la intervención educativa, una de estos entendidos es la que fue Directora del Equipo de Orientación de los diferentes centros escolares de Melilla en el momento de hacer el estudio de campo, quien aconsejó BADyG-E3 Renovado (Yuste, Martínez y Galve, 2007), destinada a alumnos del tercer ciclo de Educación primaria (cursos 5.º y 6.º) y primer curso de ESO y, específicamente, la prueba *Completar oraciones (SV)*.

La batería general BADyG tiene un aplicabilidad desde el 1.º curso de Educación infantil hasta la Universidad, con la siguiente distribución:

Tabla 22. Niveles de aplicabilidad de BADyG

BADyG	Infantil	Primaria			ESO		Bachillerato y Universidad
	1.º Y 2.º	1.º y 2.º	3.º y 4.º	5.º y 6.º	1.º	2.º a 4.º	
BADyG-I							
BADyG-E1							
BADyG-E2							
BADyG-E3							
BADyG-M							
BADyG-S							

Descripción de la prueba de vocabulario

BADyG-E3 renovado es una prueba colectiva (se realiza con todos los alumnos del aula al mismo tiempo) que pretende medir las aptitudes de los alumnos para desenvolverse en los aprendizajes, de esta forma, permite conocer el potencial intelectual del alumnado y, en consecuencia, atender a cada alumno según sus posibilidades.

La batería consta de nueve pruebas (seis específicas, de la 1 a la 6, y tres complementarias, de la 7 a la 9) que posibilitan determinar la inteligencia general y el razonamiento lógico del alumno:

- **Inteligencia general (IG).** La puntuación obtenida en ella es una estimación global teniendo en cuenta las seis pruebas básicas de la batería: dos pruebas verbales, dos numéricas y dos espaciales.

$$IG = Rv + Rn + Re + Sv + Sn + Se$$

- **Razonamiento lógico (RL),** o capacidad general para detectar reglas inductivas y analógicas en diferentes contenidos de información. La puntuación de este subtest se obtiene sumando los aciertos de las tres primeras pruebas: Analógicas verbales (Rv), Series numéricas (Rn) y Matrices lógicas (Re).

$$RL = Rv+Rn+Re$$

Las diferentes pruebas se describen brevemente con el fin de contextualizar la específica de vocabulario (SV):

1. **Relaciones analógicas (Rv)**, es una prueba específica de razonamiento y comprensión verbal. Las analogías se usan tradicionalmente como la mejor manera de medir la llamada Aptitud o Inteligencia Verbal. Se utilizan contenidos verbales y conceptos, y se pide reconocer relaciones analógicas entre parejas. No es fundamentalmente una prueba de comprensión, ni de vocabulario, sino de razonamiento inductivo. Es evidente que se precisa del conocimiento de un vocabulario básico.
2. **Series numéricas (Rn)**. En este caso, se trata de una prueba específica de razonamiento serial numérico o aptitud para determinar regularidades lógicas en una secuencia de números.
3. **Matrices lógicas (Re)**. El razonamiento menos automatizado, menos trabajado culturalmente, se suele medir con contenidos figurativos, con series o matrices de figuras. Esta prueba, mide la capacidad para el razonamiento inductivo, para relacionar lógicamente complejos conjuntos de datos codificados visualmente en forma de figuras geométricas.
4. **Completar oraciones (Sv)**. Esta es la prueba seleccionada para medir el nivel de vocabulario de los alumnos de 6.º, constituye el bloque 4 de la batería.
5. **Resolución de problemas (Sn)**. La prueba no mide únicamente rapidez de cálculo, sino también razonamiento numérico en forma de aplicación de operaciones numéricas en problemas numérico-verbales. Así, no se pretende medir el nivel de conocimientos matemáticos adquiridos, sino más bien la correcta automatización de las operaciones matemáticas básicas junto a un reconocimiento de símbolos aritméticos básicos.
6. **Encajar figuras (Se)**. Esta prueba mide la capacidad para realizar giros espaciales con figuras geométricas, manteniendo sus relaciones de tamaño, distancia y posición relativas para comprobar la adecuación de una figura con la superficie que se ha recortado.

7. **Memoria de relato oral (Ma).** La memoria es un factor que correlaciona con bastante intensidad con la inteligencia verbal y con el rendimiento escolar. Esta prueba, mide la capacidad para recordar a corto plazo datos de un relato verbal. Se trata de una prueba complementaria junto a las dos siguientes.
8. **Memoria visual ortográfica (Mv).** La ortografía se relaciona bastante con la capacidad de visualización o recuerdo. Esta prueba mide la retención en la memoria a largo plazo de la correcta escritura de las palabras que, aunque fonéticamente se pronuncian igual, se escriben de distinta manera.
9. **Discriminación de diferencias (De).** Discriminar con rapidez pequeñas diferencias visuales es una operación mental muy básica relacionada con procesos atencionales de recepción y comparación de información visual. Esta prueba mide, la rapidez perceptiva, la rapidez del sujeto en operaciones simples de comparación de detalles entre figuras.

EL subtest *Completar oraciones*, prueba de vocabulario, requiere, pues, conocimientos de vocabulario y de la capacidad de recordar experiencias o conocimientos previos; correlaciona alto con el rendimiento escolar; así es una prueba de inteligencia verbal.

Tiene a su vez un componente de inteligencia pragmática, al situar al sujeto ante afirmaciones que son válidas en determinadas culturas y circunstancias, y que requieren, para ser comprendidas, conocimientos previos tanto de sintaxis de la lengua como de cultura general. De esta forma, evalúa la comprensión de conceptos en el contexto de una proposición que se debe completar con una de cinco alternativas para que adquiera una significación adecuada.

Características técnicas

Análisis de los ítems

El test *Completar oraciones* (Sv) para el 6.º de Primaria tiene una duración de 8 minutos (9' para 5.º curso y 7' para 1.º de ESO) –las pruebas básicas ocupan aproximadamente 1 hora y 15 minutos–. Está compuesto por 32 ejercicios con una oración cada uno, por lo

que el mayor número de aciertos corresponde a 32 puntos. Si bien se recomienda a los participantes que, aunque no deben entretenerse con cada ejercicio, es habitual que no concluyan la batería BADyG –de hecho está diseñada para que no todos puedan concluirla, de esta forma se mide la rapidez y la eficacia–; en la prueba de vocabulario se aconseja responder a todas las preguntas, eligiendo la respuesta que consideren más probable. La fórmula de corrección, por tanto, es el número de aciertos:

$$PD = \Sigma A \text{ (donde PD es una puntuación directa y A el número de aciertos)}$$

Las proposiciones de la prueba reflejan una amplitud de situaciones prácticas diferentes, situaciones en el entorno social, el entorno físico, el tecnológico-científico, el deportivo, el económico... Asimismo se presentan elementos más generales que puede referirse a ambientes diversos. Como se señaló líneas arriba sirven para evaluar el factor semántico y el pragmático.

Tabla 23. Distribución de ítems por habilidad trabajada

Completar oraciones (Sv)	
Habilidad trabajada	Ítems
Factor semántico	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,16,20,23 y 29
Factor pragmático	9,13,14,15,17,18,19,21,24,25,26,27,28,30,31 y 32

Fiabilidad y validez de la prueba Sv

La batería BADyG es una prueba experimental baremada en España y considerada como útil para determinar la madurez intelectual del sujeto con un alto grado de seguridad, obteniéndose la suma de la inteligencia general verbal y no verbal (Monsalvo Díez y Carbonero Martín, 2009). De esta forma, numerosas investigaciones españolas la han empleado como variable criterio en estudios correlacionales para explicar la

influencia de otras variables (Fernández, de Sande y Martín, 2005; Ferrándiz, Prieto y Ballester, 2004; Ferrando, 2006; Núñez y González, 1995).

En cuanto a la fiabilidad de BADyG-E3 renovado es de $\alpha = .95$ para la Inteligencia General y de $\alpha = .86$ para la prueba *Completar oraciones*.

4.4.3 Cuestionario sociodemográfico

En este trabajo de investigación se ha optado por el uso de un cuestionario para la recogida de información que permita, así, conocer y describir los factores familiares, escolares y personales que pueden relacionarse con la comprensión lectora de los alumnos de 6.º curso. Se ha atendido, pues, en su diseño a la temática de estudio, a los objetivos de la investigación y a las múltiples variables que, según una exhaustiva revisión de la literatura, influyen en la comprensión lectora.

El cuestionario en sí está constituido por 15 ítems en función de la finalidad y su tipología.

Tabla 24. Estructura del cuestionario sociodemográfico

Dimensión	Nombre	Ítems	Características
1	Datos personales y familiares.	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12 y 13	Son ítems de identificación referidos al centro educativo, sexo, origen cultural, lengua materna, lengua de uso más frecuente, hábito lector y nivel educativo de los padres.
2	Aspectos escolares.	5, 6, 7, 14 y 15	Se trata de ítems que delimitan objetivamente circunstancias escolares vinculadas a la prueba ACL-6.

4.5 Procedimiento de recogida de información

Es en la segunda fase de la investigación, la dedicada al desarrollo de la misma (*vid.* epígrafe 2 de esta parte IV), cuando se llevó a cabo la recogida de la información aportada por el cuestionario sociodemográfico, las pruebas ACL-6 y la de vocabulario de BADyG-E3 renovado.

Considerando que serían los maestros tutores de los distintos grupos de 6.º curso, junto con el investigador, los que aplicarían el cuestionario, el autor del estudio los orientó previamente sobre el contenido de las pruebas y la forma de aplicarlas. Se les insistió en la importancia de que, durante la realización de las pruebas, no diesen ningún tipo de explicación o comentarios, pues invalidarían los resultados.

Durante el mes de febrero de 2012 se pasaron las pruebas a la muestra del estudio. A fin de que fueran realizadas en condiciones favorables para el alumnado, se cumplimentaron a primera hora de la mañana, en un clima de concentración y tranquilidad. Los alumnos fueron separados individualmente para evitar que se copiasen.

Los días concertados con los centros, los maestros repartieron los cuadernillos a sus respectivos alumnos y a primera hora de la mañana se comenzó explicándoles al alumnado la mecánica de las pruebas y se inició con los textos de entrenamiento, aquellos que vienen como ejemplo para trabajar de forma colectiva antes de iniciar la prueba ACL-6.

Se advirtió a los alumnos de que no se trataba de una prueba de rapidez ni de memoria sino que habían de leer despacio y con atención cada texto y volver a él cada vez que fuese necesario para contestar a los ítems correspondientes.

Igualmente se expuso la forma de proceder con el cuestionario de la prueba de lectura: en cada pregunta se podía elegir una sola respuesta A, B, C, D o E y marcarla con un círculo. En el caso de equivocación podrían tacharla y elegir la más adecuada. En los textos en que aparecían gráficas se indicó que debían actuar como si fueran textos escritos, debían responder consultando la información del gráfico.

A medida que los alumnos fueron acabando, los maestros recogieron los cuadernos de la prueba, asegurándose de que todos habían contestado a todas las preguntas de comprensión lectora.

Al día siguiente a la aplicación de ACL-6, a primera hora de la mañana se realizó el cuestionario sociodemográfico y el test de vocabulario.

No hizo falta ampliar el tiempo ni las sesiones ya que los alumnos completaron el cuadernillo con las pruebas en dos sesiones de una hora de duración de dos días consecutivos.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder responder a los objetivos de la investigación se procedió a realizar el análisis de los datos y observar sus resultados en varios niveles. En un primer momento, se utilizó una estadística descriptiva para describir la muestra participante, las frecuencias y porcentajes respecto a algunas variables, así como para analizar los resultados obtenidos por los participantes del estudio en la Prueba de Comprensión Lectora ACL-6 y en la de vocabulario (BADyG-E3 renovado). Asimismo, se ha hecho uso de una estadística inferencial que ha permitido diferentes análisis bivariantes y, por último, la estadística correlacional también ha tenido su lugar en este estudio para establecer relaciones entre algunas variables.

La cantidad de sujetos participantes favoreció el empleo de estadísticos paramétricos. El valor del nivel crítico o de significación observado es menor de .05.

Para realizar el análisis de los datos se recurrió al programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 20.0.

5.1 Análisis y resultados de las pruebas ACL-6

Una vez realizado el referido análisis estadístico descriptivo de la prueba ACL-6, se aprecia que el promedio de los resultados que obtuvieron los participantes del estudio fue de **13.68 puntos**, un valor bajo considerando que la puntuación podía ir de 0 a 36, y que la evaluación fue hecha en el ecuador del año escolar, salvando la inestabilidad que supone tanto el inicio de un curso académico como su término, más aún en unos alumnos que finalizan la etapa de Ed. Primaria. En este análisis descriptivo se encontró, también, que la puntuación máxima obtenida en esta prueba fue de 32 puntos, que corresponde al nivel 10 (muy alto), mientras que la mínima fue de 2, que pertenece al nivel 1 (muy bajo), según la Tabla 20 (Valores de los decatipos de ACL-6).

Con los puntos totales de los participantes en la ACL-6 se procedió a ubicar los niveles correspondientes a sus puntuaciones obtenidas en el estudio, tomando en cuenta los decatipos de la prueba ACL-6 para los alumnos de 6.º curso.

De esta forma, se encontró que, de los 612 participantes, el 69.9% se hallaba en unos niveles bajos de comprensión lectora (decatipos 1 al 4), un 18.9% estaba dentro de los valores medios de comprensión (decatipos 5 y 6) y solo el 11% del alumnado de 6.º curso alcanzaba los niveles superiores de lectura (decatipos 7 a 10). Se destaca, pues, de estos resultados que prácticamente el 70% del alumnado presenta un grado de comprensión lectora por debajo de la media esperada para su curso. La tabla siguiente refleja más pormenorizadas estas puntuaciones.

Tabla 25. Puntuación de los alumnos de 6.º en la prueba ACL-6

Decatipo de ACL-6	Interpretación decatipo	Alumnos	
		Frecuencia	Porcentaje
1 – 2	Nivel muy bajo (0-10 aciertos)	206	33.7%
3	Nivel bajo (11-13 aciertos)	127	20.7%
4	Nivel moderadamente bajo (14-16 aciertos)	95	15.5%
5 – 6	Nivel dentro de la normalidad (17-19 aciertos)	116	18.9%
7 – 8	Nivel moderadamente alto (22-27 aciertos)	55	8.9%
9	Nivel alto (28-30 aciertos)	12	1.9%
10	Nivel muy alto (31-36 aciertos)	1	.2%

Una vez obtenidos estos resultados, se procedió a analizar los niveles de comprensión (literal, reorganizativa, inferencial y crítica) que alcanzan los estudiantes de acuerdo con su grado de comprensión lectora. Para ello, se analizaron, en primer lugar, cada una de las preguntas de la prueba de ACL-6, el porcentaje de no respuesta, el grado de dificultad, ello seguido de un análisis ítem a ítem a partir del porcentaje de aciertos que los alumnos hubieron obtenido.

La presentación de los ítems de la prueba podría hacerse en función del tipo de texto o del nivel de comprensión exigido. Sin embargo, se ha optado por una tercera forma que es la presentación de las preguntas en el orden en que el alumno realizó la prueba. Como ya se adelantó en páginas precedentes, dicho orden trataba de seguir una disposición cíclica de dificultades, es decir, se ha seguido la sucesión fácil > difícil > fácil > difícil con la finalidad de animar al alumno a tratar de resolver todos los ítems y evitar los posibles inconvenientes de la ordenación simple (fácil al principio dejando todos los ítems difíciles para el final).

Acerca del estudio de las respuestas a los ítems de ACL-6, se consideran primero los porcentajes de no respuesta, es decir, el porcentaje de alumnos que no contesta a las preguntas de la prueba. A continuación se hace lo propio con los porcentajes de aciertos correspondientes. Esta información se obtiene de las tablas que aparecen al tratar los distintos tipos de texto en la comprensión lectora. En ellas figuran los números de las preguntas y, para cada una de estas, el porcentaje de alumnos que contesta erróneamente y el de aquellos que lo hacen de forma correcta. Los puntos siguientes ofrecen información para la corrección de la prueba.

- a) *Porcentajes de no respuesta.* Se analiza, en primer lugar, el porcentaje de alumnos que no ha respondido a las preguntas. En este caso, todas las preguntas han sido contestadas, por tanto el porcentaje de alumnos que no ha contestado es 0%.
- b) *Grado de dificultad de las preguntas.* El grado de dificultad de cada pregunta se fija en función del porcentaje de alumnos que la contesta correctamente. Visto el orden cíclico de dificultad mencionado, al distribuir las preguntas según el porcentaje de aciertos sobre la base total, se tiene una idea de la dificultad de las mismas, relativa al conjunto de la prueba. Al hilo de esto, un 50% de la prueba está formada por preguntas muy fáciles o fáciles, y un 50% por preguntas de dificultad media o difíciles. En función de estos porcentajes, la prueba podría considerarse relativamente fácil.

5.1.1 Resultados de las pruebas según los textos de ACL-6

El texto **ACL-6.1** (*Un pobre*) al que corresponden los cuatro primeros ítems es de tipo narrativo. Es un texto esencialmente sencillo para animar al alumno al comienzo de la prueba.

En los ítems 1 y 3 el alumno infiere, por su experiencia, la respuesta correcta. Mientras que en el ítem 2 debe opinar sobre el comportamiento del amo de la casa. En cuanto al ítem 4, hay que elegir la definición del término *anfitrión* entre cinco opciones posibles. A pesar de ser un texto fácil, se observa que el porcentaje de errores cuadruplica al de los aciertos (ítems 2 y 3) o los duplica (ítem 1).

Tabla 26. Resultados del texto ACL-6.1 (ítems 1-2-3-4)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
NARRATIVO	6.1 <i>Un pobre</i>	1	411 (67.2%)	201 (32.8%)
		2	509 (83.2%)	103 (16.8%)
		3	491 (80.2%)	121 (19.8%)
		4	338 (55.2%)	274 (44.8%)

Los ítems 5, 6 y 7 pertenecen al texto expositivo **ACL-6.2** (*Cuando llega el invierno*), que revela información acerca de esta estación. En los ítems 5 y 7 el lector tiene que reorganizar la información que le da el texto. En cuanto al ítem 6 requiere una comprensión literal, la dimensión menos compleja de la lectura, el lector debe elegir una opción entre cinco posibles, se observa cómo es el ítem con mayor número de aciertos.

Tabla 27. Resultados del texto ACL-6.2 (ítems 5-6-7)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
EXPOSITIVO	6.2 Cuando llega el invierno	5	481 (78.6%)	131 (21.4%)
		6	117 (19.1%)	495 (80.9%)
		7	224 (36.6%)	388 (63.4%)

Los ítems 8, 9 y 10 pertenecen al texto poético **ACL-6.3** (*Pierrot*). Las dos primeras preguntas (8 y 9) requieren de los alumnos una comprensión inferencial. Mientras que la décima precisa la reorganización de la información. En los tres ítems hay que destacar que hay más errores que aciertos, aunque están muy igualados los resultados del ítem 8, al contrario que los del 9, que requerían el mismo tipo de comprensión pero los errores duplican los aciertos. En la siguiente tabla se reflejan los porcentajes.

Tabla 28. Resultados del texto ACL-6.3 (ítems 8-9-10)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
POÉTICO	6.3 <i>Pierrot</i>	8	312 (51%)	300 (49%)
		9	411 (67.2%)	201 (32.8%)
		10	340 (55.6%)	272 (44.4%)

En el texto **ACL-6.4** (*Mensajes*) es preciso interpretar un gráfico al contestar a los ítems 11, 12, 13 y 14. Hay que destacar que estos cuatro ítems, presentan unos porcentajes de error muy elevados en comparación con el número de aciertos como se observa en la tabla siguiente.

Tabla 29. Resultados del texto ACL-6.4 (ítems 11-12-13-14)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
INTERPRETACIÓN DE GRÁFICO	6.4 Mensajes	11	403 (65.8%)	209 (34.2%)
		12	453 (74%)	159 (26%)
		13	406 (66.3%)	206 (33.7%)
		14	408 (66.7%)	204 (33.3%)

Los ítems 15, 16, 17 y 18 pertenecen **ACL-6.5**, un texto narrativo (*Discurso del jefe indio*). De ellos, las preguntas 15, 16 y 18 requieren del alumno una comprensión inferencial, mientras que la 17 hace referencia a una comprensión crítica. Se aprecia en la tabla cómo destaca el número de errores del ítem 15.

Tabla 30. Resultados del texto ACL-6.5 (ítems 15-16-17-18)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
NARRATIVO	6.5 Discurso del jefe indio	15	472 (77.1%)	140 (22.9%)
		16	296 (48.4%)	316 (51.6%)
		17	326 (53.3%)	286 (46.7%)
		18	311 (50.8%)	301 (49.2%)

El texto narrativo **ACL-6.6** (*La dama de Bagdad*) ocupa los ítems 19, 20, 21 y 22. Los dos primeros (19 y 20) requieren del alumno una comprensión inferencial mientras que los ítems (21 y 22) pretenden una comprensión crítica. De nuevo, los resultados reflejan el predominio de errores sobre aciertos, excepto en los ítems 19 y 21, y que las diferencias entre comprensión inferencial y crítica no son muy relevantes.

Tabla 31. Resultados del texto ACL-6.6 (ítems 19-20-21-22)

Tipología Textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
NARRATIVO	6.6 <i>La dama de Bagdad</i>	19	241 (39.4%)	371 (60.6%)
		20	439 (71.7%)	173 (28.3%)
		21	289 (47.2%)	323 (52.8%)
		22	396 (64.7%)	216 (35.3%)

En el texto **ACL-6.7** (a y b) (*Excursión por Marruecos*) los ítems 23, 24, 25, 26 y 27 piden a los alumnos una interpretación de gráficos. Los ítems 23, 25 y 26 requieren una comprensión literal, mientras que el ítem 24 precisa de ellos una reorganización de la información. Una vez más encontramos más errores que aciertos, excepto en los ítems 25 y 26, referidos a la dimensión lectora más básica. Destaca sobre todo la incapacidad de casi el 65% de los alumnos para reorganizar la información leída.

Tabla 32. Resultados del texto ACL-6.7 (ítems 23-24-25-26-27)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
INTERPRETACIÓN DE GRÁFICO	6.7 <i>Excursión por Marruecos</i>	23	366 (59.8%)	246 (40.2%)
		24	397 (64.9%)	215 (35.1%)
		25	274 (44.8%)	338 (55.2%)
		26	288 (47.1%)	324 (52.9%)
		27	422 (69%)	189 (30.9%)

Los ítems 28, 29 y 30 de la prueba pertenecen al texto expositivo **ACL-6.8** (*Las empresas*). Los dos primeros ítems (28 y 29) requieren de los alumnos la reorganización de la información, mientras que el ítem 30 trabaja la comprensión inferencial. Como en

los resultados de ACL-6.7, la reorganización de la información, para la que es imprescindible la lectura interpretativa, es la destreza menos desarrollada de los alumnos de 6.º.

Tabla 33. Resultados del texto ACL-6.8 (ítems 28-29-30)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
EXPOSITIVO	6.8 <i>Las empresas</i>	28	461 (75.3%)	151 (24.7%)
		29	524 (85.6%)	88 (14.4%)
		30	423 (69.1%)	189 (30.9%)

En cuanto al texto **ACL-6.9** (*Los restaurantes*), los ítems 31, 32 y 33 solicitan a los alumnos la interpretación de determinados datos, que además fueron adaptados a las características particulares de su entorno. Los ítems 31 y 32 trabajan la comprensión literal mientras que el 33 precisa de una comprensión inferencial, precisamente en este es donde hay mayor número de alumnos con dificultades.

Tabla 34. Resultados del texto ACL-6.9 (ítems 31-32-33)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
INTERPRETACIÓN DE DATOS	6.9 <i>Los restaurantes</i>	31	280 (45.8%)	332 (54.2%)
		32	455 (74.3%)	157 (25.7%)
		33	463 (75.7%)	149 (24.3%)

Para terminar este apartado, el último texto de la prueba, **ACL-6.10** (*Australia*), ítems 34, 35 y 36, pertenecen a un texto expositivo. Los ítems 34 y 36 requieren de los alumnos una comprensión inferencial, mientras que el ítem 35 precisa de una

reorganización de la información, destacan sobre todo los pésimos resultados en este último.

Tabla 35. Resultados del texto ACL-6.10 (ítems 34-35-36)

Tipología textual	Texto	Ítem	Frecuencia y porcentaje de errores	Frecuencia y porcentaje de aciertos
EXPOSITIVO	<i>6.10 Australia</i>	34	325 (53.1%)	287 (46.9%)
		35	533 (87.1%)	79 (12.9%)
		36	375 (61.3%)	237 (38.7%)

Como síntesis del análisis de los resultados de ACL-6 se señala que en lo que a la comprensión literal se refiere, más de la mitad del alumnado, el 56.26%, tiene problemas para comprender literalmente el texto, sobre todo tratándose de la dimensión lectora más básica. En cuanto a la comprensión inferencial, el 62.47% tiene dificultades cuando se trata de establecer conexiones lógicas entre los datos dados por el texto para la interpretación del contenido del mismo, los resultados reflejan el predominio de errores sobre aciertos y que las diferencias entre comprensión inferencial (62.47%) y crítica (62.1%) no son muy relevantes. Cabría señalar también la incapacidad de más del 69% de los alumnos para reorganizar la información leída, para la que es imprescindible la lectura interpretativa, precisamente es la destreza menos desarrollada de los alumnos de 6.º curso, aunque cercana a lo reflejado respecto a las comprensiones inferencial y crítica.

5.1.2 Resultados de las pruebas según la tipología textual

En este apartado se pretende contrastar el nivel de comprensión de los alumnos en los diferentes tipos de texto. Si se parte, como se dijo en el marco teórico, de que la comprensión se basa en el hecho de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar un significado, parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas, es decir, cómo está estructurado el texto, y se apoye en dicha estructura para anticipar o

predecir la información que vendrá a continuación. En relación con esto, conviene volver a recordar que todos los textos son distintos; las características de estilo y estructura dependen del autor aun cuando haya ciertos rasgos comunes a los diversos tipos de texto y el hecho de conocerlos contribuya a mejorar la comprensión (Bartlett, 1978; Taylor y Beach, 1984; Taylor y Samuels, 1963).

Las puntuaciones logradas por los alumnos en este apartado corroboran las teorías anteriormente expuestas en el epígrafe sobre los tipos de textos, véase la tabla siguiente:

Tabla 36. Resultados de la prueba ACL-6 según el tipo de texto

Tipo de texto	Porcentaje de aciertos	Porcentajes de errores
Texto literario:	39.18%	60.8%
Narrativo		
Poético		
Texto informativo:	37.13%	62.86%
Expositivo		
Texto interpretativo:	37.15%	62.85%
Gráficos		
Datos		

Como puede apreciarse el porcentaje de aciertos y errores es similar en los tres tipos de textos, aunque son prácticamente iguales en el caso de los informativos y los interpretativos.

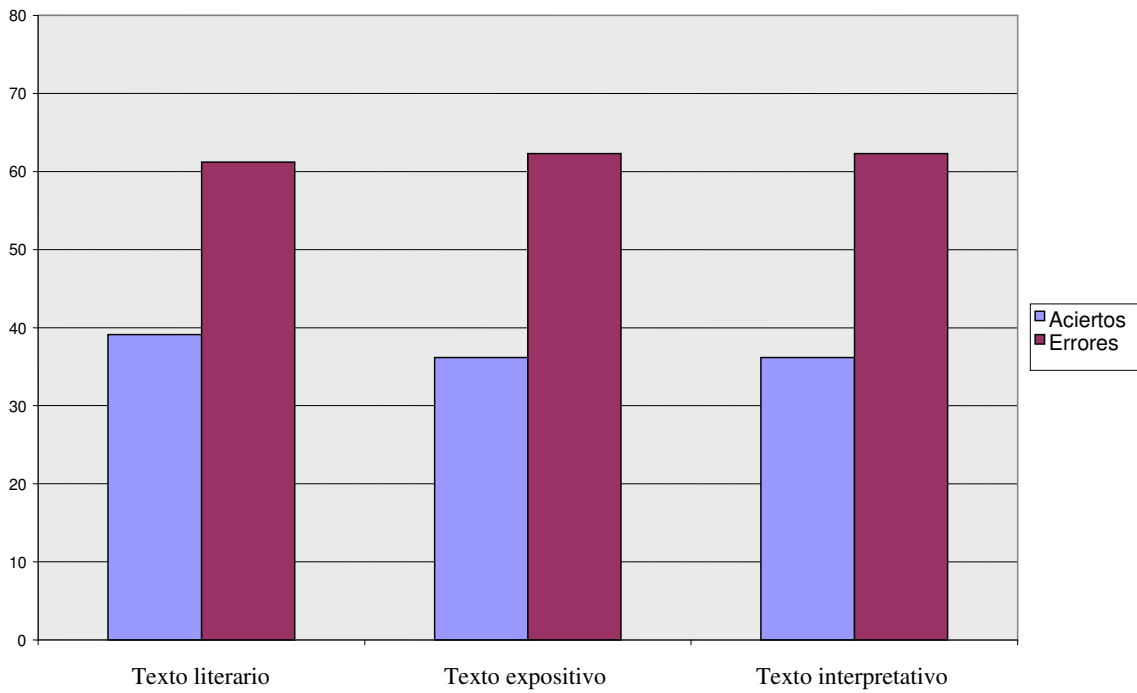


Gráfico 10. Porcentajes de aciertos y errores según la tipología textual.

El texto literario

En el caso de esta investigación se analizaron las respuestas basadas en textos literarios –de las que doce pertenecían a textos narrativos y tres a un texto poético–. Los resultados en este tipo de textos fueron los siguientes:

Tabla 37. Resultados de la prueba según los textos literarios

Texto literario				
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos	Porcentaje total de aciertos
Narrativo	1	411 (67.2%)	201 (32.8%)	38.46%
	2	509 (83.2%)	103 (16.8%)	
	3	491 (80.2%)	121 (19.8%)	
	4	338 (55.2%)	274 (44.8%)	
	15	472 (77.1%)	140 (22.9%)	
	16	296 (48.4%)	316 (51.6%)	
	17	326 (53.3%)	286 (46.7%)	
	18	311 (50.8%)	301 (49.2%)	
	19	241 (39.4%)	371 (60.6%)	
	20	439 (71.7%)	173 (28.3%)	
	21	289 (47.2%)	323 (52.8%)	
	22	396 (64.7%)	216 (35.3%)	
Poético	8	312 (51%)	300 (49%)	42%
	9	411 (67.2%)	201 (32.8%)	
	10	340 (55.6%)	272 (44.4%)	

En la tabla se observa que, uniendo los resultados de los textos narrativos y poéticos, el porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido del 40.26%. La pregunta con más dificultad (ítem 2, texto ACL-6.1) ha tenido un porcentaje de aciertos del 16.8% y la más fácil, correspondiente al ítem 19 de ACL-6.6, del 60.6%.

El texto expositivo

En la prueba se incluyeron distintos textos informativos sobre los que se realizaron nueve preguntas. El porcentaje global de aciertos de esta parte de la prueba ha sido de 37.13%; la pregunta con mayor nivel de dificultad (ítem 35, ACL-6.10) ha tenido un 12.9% de aciertos y la más fácil (ítem 6, ACL-6.2), un 80.9%.

Tabla 38. Resultados de la prueba según los textos expositivos

Texto expositivo				
Texto	Ítem	Errores	Aciertos	Porcentaje de aciertos
<i>ACL-6.2 Cuando llega el invierno</i>	5	481 (78.6%)	131 (21.4%)	55.23%
	6	117 (19.1%)	495 (80.9%)	
	7	224 (36.6%)	388 (63.4%)	
<i>ACL-6.8 Las empresas</i>	28	461 (75.3%)	151 (24.7%)	23.33%
	29	524 (85.6%)	88 (14.4%)	
	30	423 (69.1%)	189 (30.9%)	
<i>ACL-6.10 Australia</i>	34	325 (53.1%)	287 (46.9%)	32.83%
	35	533 (87.1%)	79 (12.9%)	
	36	375 (61.3%)	237 (38.7%)	

El texto con interpretación de gráficos y datos

Por último, la prueba recoge textos en los que el alumno debe interpretar gráficos y datos. El lenguaje verbal aparece en relación con otros sistemas de comunicación no verbal, en este caso, gráficos. Como puede apreciarse por el contenido (*vid.* Anexo II), se trata de textos literarios en unos casos e informativos en otros. Sin embargo, se han analizado independientemente de aquellos al ser textos con un doble canal de información: texto y gráfico.

Para este tipo textual la prueba incluye doce preguntas: nueve hacen referencia a la interpretación de gráficos y tres están relacionadas con la interpretación de datos. El porcentaje medio de aciertos en esta parte de la prueba ha sido del 37.15%, la pregunta con mayor nivel de dificultad (ítem 33, ACL-6.9) ha tenido un porcentaje de aciertos del 24.3% y la que ha resultado ser más fácil (ítem 25, ACL-6.7), del 55.2%.

Así pues, ha sido, junto con los textos expositivos, el tipo de texto que ha resultado más difícil porque no se trataba solo de comprensión lectora, considerando que interpretar gráficos implica, en el fondo, ir más allá de la destreza comprensiva

propiamente dicha. No obstante, la diferencia con los textos literarios ha sido tan solo de dos puntos.

Tabla 39. Resultados de la prueba según textos con interpretación de gráficos y datos

Texto con interpretación de gráficos y datos				
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos	Porcentaje de aciertos
<i>ACL-6.4 Mensajes</i> (Interpretación de gráficos)	11	403 (65.8%)	209 (34.2%)	31.8%
	12	453 (74%)	159 (26%)	
	13	406 (66.3%)	206 (33.7%)	
	14	408 (66.7%)	204 (33.3%)	
<i>ACL-6.7 Excursión por Marruecos</i> (Interpretación de gráficos)	23	366 (59.8%)	246 (40.2%)	42.86%
	24	397 (64.9%)	215 (35.1%)	
	25	274 (44.8%)	338 (55.2%)	
	26	288 (47.1%)	324 (52.9%)	
	27	422 (69%)	189 (30.9%)	
<i>ACL-6.9 Los restaurantes</i> (Interpretación de datos)	31	280 (45.8%)	332 (54.2%)	34.73%
	32	455 (74.3%)	157 (25.7%)	
	33	463 (75.7%)	149 (24.3%)	

Tras este análisis según la modalidad textual empleada, se comprueba cómo apenas existen diferencias entre la comprensión de los textos literarios, expositivos e interpretativos. En estos dos últimos casos los resultados han sido algo peores. No obstante, los resultados relativos a los tres tipos de textos no son los deseables en unos alumnos de 6.º curso, pues el porcentaje de los aciertos no han llegado en ningún caso al 50%.

5.1.3 Resultados de las pruebas en función de los procesos de comprensión lectora

Como ya se vio en el análisis de las preguntas de la prueba, estas –además de realizarse sobre distintos tipos de textos que tenían un nivel diferente de dificultad– requerían también diversos niveles de comprensión por parte del lector: literal, reorganizativo, inferencial y crítico. Los resultados del estudio respecto a ellos no llegaron a la puntuación media.

Tabla 40. Resultados globales de la prueba en función de los procesos de comprensión

Niveles de comprensión lectora	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de errores
Comprensión literal	43.73%	56.26%
Reorganización de la información	30.9%	69%
Comprensión inferencial	37.52%	62.47%
Comprensión crítica	37.9%	62.1%

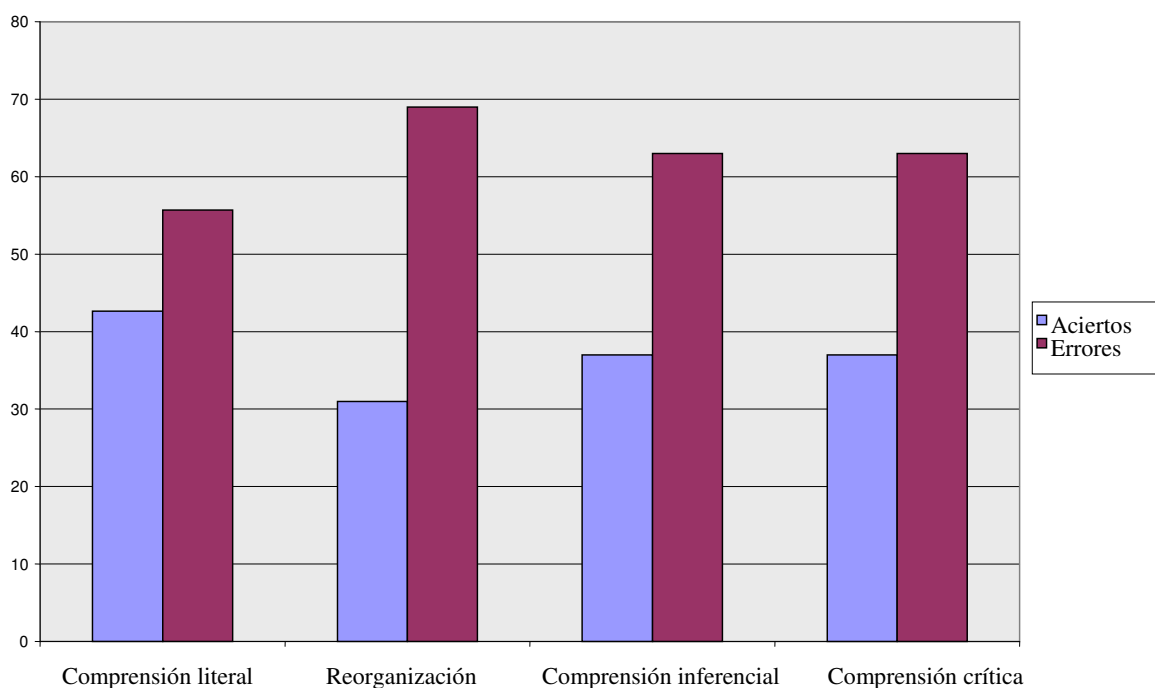


Gráfico 11. Porcentajes de aciertos y errores según el proceso de comprensión lectora.

Indicamos seguidamente el análisis de cada dimensión lectora que ha llevado a los resultados anteriores.

Comprensión literal

En la prueba ACL-6 hay once preguntas con este nivel de comprensión que requiere reconocer, localizar e identificar los elementos, los detalles (nombres, personajes...), los rasgos de los personajes y el recuerdo de hechos, épocas y lugares.

Tabla 41. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión literal

Comprensión Literal			
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos
Narrativo	4	338 (55.2%)	274 (44.8%)
Expositivo	6	117 (19.1%)	495 (80.9%)
Interpretación de gráficos	11	403 (65.8%)	209 (34.2%)
	12	453 (74%)	159 (26%)
	13	406 (66.3%)	206 (33.7%)
	14	408 (66.7%)	204 (33.3%)
	23	366 (59.8%)	246 (40.3%)
	25	274 (44.8%)	338 (55.2%)
Interpretación de datos	26	288 (47.1%)	324 (52.9%)
	31	280 (45.8%)	332 (54.2%)
	32	455 (74.3%)	157 (25.7%)
Media global		56.26%	43.73%

El bajo porcentaje de comprensión literal logrado por los alumnos está más influido por el tipo de texto, la pregunta 12 (ACL-6.4) ha obtenido el porcentaje más bajo de acierto con solo un 26%, mientras que la pregunta 6 (ACL-6.2) ha conseguido el 80.9% de aciertos. Como muestra la tabla, los textos con interpretación de gráficos son los que peores puntuaciones obtuvieron.

Reorganización de la información

En la prueba, y sobre los textos de interpretación de gráficos y datos, el alumno lector ha tenido que reorganizar y combinar la información que extraía tanto de la lectura de palabras como de la lectura de gráficos y también ha tenido que clasificar la información de ambas.

El alumno, en los textos informativos, tuvo que sintetizar y refundir ideas para saber qué está leyendo, para qué necesita los objetos que se le presentan y qué logrará si pone en práctica lo leído. Por último, en los textos literarios, básicamente la tarea fue clasificar la información del texto. Veamos los resultados parciales por ítems que arrojaron un porcentaje global de aciertos de 30.9%.

Tabla 42. Resultados de la prueba en función de los procesos de reorganización de la información

Reorganización de la información			
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos
Expositivo	5	481 (78.6%)	131 (21.4%)
	7	224 (36.6%)	388 (63.4%)
	28	461 (75.3%)	151 (24.7%)
	29	524 (85.6%)	88 (14.4%)
	35	533 (87.1%)	79 (12.9%)
Poético	10	340 (55.6%)	272 (44.4%)
Interpretación de gráficos	24	397 (64.9%)	215 (35.1%)
	27	422 (69%)	189 (30.9%)
Media global		69%	30.9%

En este caso, los resultados fueron peores sobre todo en los textos expositivos (ítems 29 y 35), donde el 35 obtuvo el mínimo de aciertos.

Comprensión inferencial o interpretativa

El nivel de comprensión inferencial requiere del lector, como ya se ha dicho anteriormente, un proceso a través del cual vaya más allá de la información que aparece explícita en el texto. La tabla siguiente refleja las dificultades de los alumnos de 6.º curso para inferir información de cualquier tipo de texto, sean narrativo, poético, expositivo o de interpretación de datos.

Tabla 43. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión inferencial

Comprensión inferencial			
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos
Narrativo	1	411 (67.2%)	201 (32.8%)
	3	491 (80.2%)	121 (19.8%)
	15	472 (77.1%)	140 (22.9%)
	16	296 (48.4%)	316 (51.6%)
	18	311 (50.8%)	301 (49.2%)
	19	241 (39.4%)	371 (60.6%)
	20	439 (71.7%)	173 (28.3%)
Poético	8	312 (51%)	300 (49%)
	9	411 (67.2%)	201 (32.8%)
Expositivo	30	423 (69.1%)	189 (30.9%)
	34	325 (53.1%)	287 (46.9%)
	36	375 (61.3%)	237 (38.7%)
Interpretación de datos	33	463 (75.7%)	149 (24.3%)
Media global		62.47%	37.52%

Comprensión crítica

La lectura crítica requiere del lector un juicio valorativo tanto de la realidad como de la fantasía, lo que supone un índice de dificultad superior al resto de los niveles anteriormente citados.

La prueba de comprensión realizada por estos alumnos constaba de cuatro ítems, todos ellos en textos narrativos, sobre los que el lector tenía que dar su visión crítica, de nuevo predominan los valores negativos en forma de errores.

Tabla 44. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión crítica

Comprensión crítica			
Tipo de texto	Ítem	Errores	Aciertos
Narrativo	2	509 (83.2%)	103 (16.8%)
	17	326 (53.3%)	286 (46.7%)
	21	289 (47.2%)	323 (52.8%)
	22	396 (64.7%)	216 (35.3%)
Media global		62.1%	37.9%

Realizados los análisis de los resultados de la prueba ACL-6 que nos permiten conocer el nivel de comprensión exigido en cada pregunta, nos llevan a confirmar que el nivel de comprensión de los alumnos en las diferentes dimensiones lectoras es equivalente en los distintos tipos de texto trabajados, mejorando levemente la comprensión literal.

5.2 Análisis y resultados de la prueba de vocabulario

Como se mencionó anteriormente, los alumnos realizaron el test “Completar oraciones” (Sv) del bloque cuarto de la Batería **BADyG renovado nivel E3** (BADyG-E3), lo que les proporcionó una puntuación numérica establecida entre el intervalo 0-32, siendo este último número el máximo de ejercicios y aciertos posibles de la prueba.

La media global de los alumnos fue $\bar{x} = 16.73$, situándose en la media de la prueba (16 pts.). Los resultados obtenidos se presentan en la tabla siguiente mediante intervalos de puntuación. Hay que destacar que el alumnado en su totalidad respondió a

todos los ejercicios y que el 0.3% de este (2 alumnos) no contestó de forma correcta ningún ítem, de la misma manera que ninguno de ellos realizó correctamente todo el test y solo un alumno (0.2%) contestó bien 31 de las 32 preguntas de la prueba.

Tabla 45. Resultados de la prueba de vocabulario

Puntuación en Sv	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación típica
0-5	11	1.8%	16.73	6.149
6-10	93	15.2%		
11-14	129	21.1%		
15-18	139	22.7%		
19-23	146	23.9%		
24-28	82	13.4%		
29-32	12	2%		
Total	612	100,0		

En el gráfico siguiente se observa el porcentaje de alumnos que contesta acertadamente a cada pregunta de la prueba, siendo las intermedias las de más aciertos, además del ítem 22.

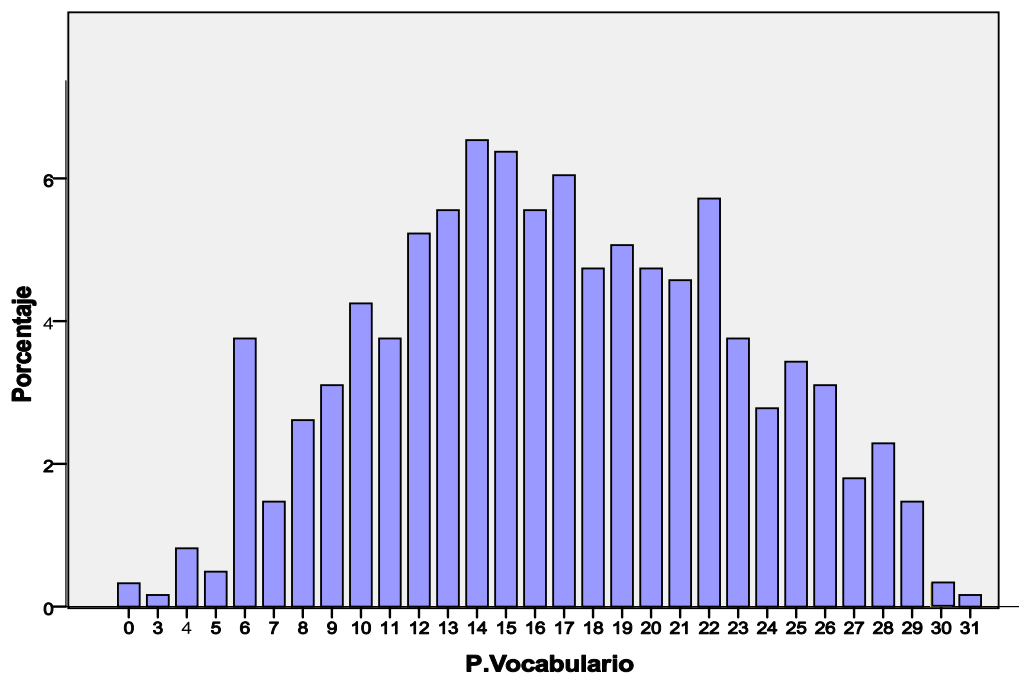


Gráfico 12. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba de Vocabulario.

Aunque entre los objetivos principales de este trabajo de investigación no se halla el estudio específico de la competencia léxica de estos alumnos ni de la relación de esta con diferentes variables personales, interesa conocer algunos de estos resultados, pero sin perder la noción de que lo que atañe fundamentalmente a este estudio es la relación entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario, como aparece en el apartado 5.3.7 de este estudio empírico.

De esta forma, en lo referente a los **centros educativos**, el ANOVA realizado refleja que hay diferencias muy significativas entre los centros respecto a este nivel de vocabulario ($F= 20.324$; $Sig.= .000$) (*vid.* tabla inferior). Los centros con mejores puntuaciones son los colegios concertados C3 y C9 ($\bar{x}_{C3} = 21.09$; $\bar{x}_{C9} = 20.88$), mientras que los de peores resultados son para los públicos C10 y C8 ($\bar{x}_{C10} = 12.16$; $\bar{x}_{C8} = 12.65$).

Tabla 46. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de la prueba de Vocabulario y el centro educativo

Centro educativo	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
C1	67	14.43	5.315	20.324	.000
C2	28	15.50	5.712		
C3	54	21.09	5.133		
C4	69	15.64	5.765		
C5	71	18.51	5.385		
C6	66	17.89	5.153		
C7	69	15.06	5.716		
C8	54	12.65	5.978		
C9	89	20.88	5.191		
C10	45	12.16	4.940		
Total	612	16.73	6.149		

Si atendemos a la variable **sexo**, se observa, según la tabla siguiente, que el estadístico *t* de *Student* muestra que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas según su nivel de vocabulario ($t = -1.38$; $Sig. = .167$), aunque las niñas obtienen mejor puntuación.

Tabla 47. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la variable *sexo*

Sexo	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Alumnos	323	16.41	6.439	-1.383	.167
Alumnas	289	17.10	5.798		

En el caso de la variable de **origen cultural**, el ANOVA refleja la existencia de diferencias significativas entre los grupos culturales contrastados ($F= 103.327$; $Sig.= .000$), de los que obtiene mejores resultados el alumnado de procedencia peninsular ($\bar{x}_{\text{Peninsular}} = 20.39$)

Tabla 48. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de la prueba de Vocabulario y el origen cultural

Origen cultural	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Peninsular	255	20.39	5.181	103.327	.000
Bereber	355	14.13	5.420		
Otro	2	13.00	5.657		
Total	612	16.73	6.149		

En lo que concierne a la variable de la **lengua materna**, se observa en la tabla inferior que, tras el empleo de la prueba de *Student*, existen diferencias muy significativas entre ambos grupos de alumnado ($t= 9.549$; $Sig.= .000$) y que los resultados son mejores en los que tienen como L1 el español.

Tabla 49. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la lengua materna

Lengua materna	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Español	419	18.24	5.745	9.549	.000
Bereber	193	13.47	5.731		

Y, por último, respecto a la relación entre los resultados en la prueba de Vocabulario y la lengua frecuente del alumnado, se hace la observación de que según los datos aportados por el alumnado, solo 83 alumnos reconocen como uso habitual el de la bereber, constituyendo así el 13.56% de los participantes, de esta forma, la lengua habitual del 86.43% restante es el español.

En este caso se empleó igualmente el estadístico de *Student*, que reflejó unas diferencias muy significativas entre ambos grupos respecto al nivel de vocabulario ($t=9.42$; $Sig.=.000$): aquellos alumnos que emplean más la lengua española presentan un mejor vocabulario que los que usan habitualmente el bereber.

Tabla 50. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la lengua frecuente

Lengua frecuente	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Español	529	17.56	5.841	9.426	.000
Bereber	83	11.46	5.426		

5.3 Análisis y resultados según las diferentes variables junto al índice de comprensión lectora

La información que a continuación se detalla fue obtenida de las respuestas a los diferentes ítems del cuestionario sociodemográfico.

5.3.1 Centro educativo

Analizada la relación que se establece entre los resultados de la prueba ACL-6 y los diferentes colegios participantes en la investigación, se observa que existen diferencias significativas ($F=13.38$; $Sig.=.000$). Así, son los colegios concertados C3 y C9 los que

obtienen mejores puntuación en comprensión lectora ($\bar{x}_{C3} = 18.39$; $\bar{x}_{C9} = 16.69$) y los centros públicos C10 y C8 los que puntúan más bajo ($\bar{x}_{C10} = 9.82$; $\bar{x}_{C8} = 10.78$). Este orden de resultados coincide con el que se refleja en el apartado 5.2 sobre la prueba de Vocabulario, son los mismos centros los que presentan mejores y peores puntuaciones.

Tabla 51. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el centro educativo

Centro educativo	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
C1	67	12.67	5.130	13.384	.000
C2	28	11.43	5.181		
C3	54	18.39	5.608		
C4	69	14.48	5.226		
C5	71	13.97	6.002		
C6	66	13.27	4.767		
C7	69	12.10	5.686		
C8	54	10.78	5.572		
C9	89	16.69	5.944		
C10	45	9.82	4.519		
Total	612	13.68	5.919		

5.3.2 Sexo

Uno de los factores que ha sido objeto de numerosas investigaciones es la relación entre sexo y el rendimiento lector, dichos estudios parecieran demostrar que el sexo del lector afecta en alguna medida su nivel de comprensión de lectura. En este caso, si se comparan los resultados por sexo del alumnado según los diferentes niveles de comprensión se observa lo siguiente (Tabla 52):

Tabla 52. Porcentajes de resultados en niveles de ACL-6 según el sexo

Niveles ACL-6	1-2 (muy bajo)	3 (bajo)	4 (moderado bajo)	5-6 (medio)	7-8 (moderado alto)	9 (alto)	10 (muy alto)
Alumnos	36.7%	21.6%	15.8%	14.2%	8.9%	2.4%	0.3%
Alumnas	30.1%	19.7%	15.2%	24.2%	9.0%	1.7%	0%

Las alumnas se situaron en la horquilla de resultados entre una puntuación de 4 como mínima y de 29 como máxima, mientras que los alumnos lo hacían entre 2 y 32. En porcentajes amplios, el 74.1% de los chicos y el 65% de las chicas no llegan al nivel medio en comprensión lectora. Solo el 14.2% de los varones y el 24.2% de las féminas están en la normalidad. Los niños tienen una representación algo mayor en los niveles superiores, 11.6% frente al 10.7% de ellas.

Según estos datos, empleando el estadístico *t* de *Student* existen diferencias significativas en los resultados en la prueba ACL-6 atendiendo al sexo de los alumnos ($t = -2.07$; $Sig. = .039$), las niñas obtienen mejor puntuación global.

Tabla 53. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la variable sexo

Sexo	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Alumnos	323	13.21	6.046	-2.07	.039
Alumnas	289	14.20	5.738		

5.3.3 Origen cultural

En el caso de la procedencia cultural del alumnado, se observa que hay diferencias muy significativas según se pertenezca a una u otra procedencia ($F = 65.538$; $Sig. = .000$), los alumnos de origen peninsular obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora que los de ascendencia rifeña.

Tabla 54. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el origen cultural

Origen cultural	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Peninsular	255	16.62	5.830	65.538	.000
Bereber	355	11.57	5.035		
Otro	2	14.50	2.121		
Total	612	13.68	5.919		

5.3.4 Lengua materna

Para ver la relación existente entre la comprensión lectora de los alumnos participantes y su lengua materna, se empleó asimismo el estadístico de *Student*, lo que proporcionó una diferencia muy significativa entre ambas variables ($t= 6.24$; $Sig.= .000$), siendo de más alto nivel la comprensión lectora de los alumnos que tienen al español como L1.

Tabla 55. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la lengua materna

Lengua materna	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Español	419	14.62	5.971	6.24	.000
Bereber	193	11.64	5.266		

5.3.5 Lengua de uso más frecuente

Atendiendo a esta lengua frecuente, se recuerda que el 13.56% de los participantes señaló tener el bereber como lengua habitual frente al 86.43% que indicaba el español.

Como se observa en la tabla 56, hay diferencia estadísticamente muy significativa al realizar la prueba *t* de *Student* comparando la lengua más frecuente de los alumnos, español o bereber, con los resultados de las pruebas ACL-6 ($t= 8.01$; $Sig.= .000$). En este caso, los alumnos que han logrado las mejores puntuaciones en las pruebas tienen por lengua frecuente al español.

Tabla 56. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la lengua frecuente

Lengua frecuente	N	Media	Desviación típica	t	Sig.
Español	529	14.29	5.884	8.01	.000
Bereber	83	9.81	4.528		

Por otra parte, si se compara el uso de una lengua más frecuente con las calificaciones en una asignatura en la que se incluiría el desarrollo de la destreza de la comprensión lectora, como es la de Lengua castellana y literatura (que se tratará más adelante como variable independiente del estudio), se observa, según la tabla siguiente, que los alumnos que emplean habitualmente el español obtienen mejores puntuaciones en esta asignatura que los que usan el bereber, con una diferencia muy significativa de $Sig.= .000$.

Tabla 57. Descriptivos de comparación de puntuaciones medias entre lengua frecuente y calificaciones en Lengua castellana y literatura

	Media	Desviación típica	Sig.
Lengua frecuente	1.14	.343	.000
Calificación Lengua	2.41	.957	

5.3.6 Hábito lector

En el caso del hábito lector, el cuestionario contenía cuatro ítems relativos al mismo (de A.8 a A.11), de los que A.8 se relacionaba directamente con la actitud o el gusto por la lectura. Con los resultados de este ítem se aglutinaron las respuestas en tres puntuaciones: con valor 1, los casos de ningún o poco gusto por la lectura; 2 para un grado medio o algo de aceptación por esta y 3 para los que manifestaron bastante o mucho placer al leer. Comparando estos datos y las puntuaciones en ACL-6 mediante un ANOVA, se encontraron diferencias muy significativas ($F= 50.78$; $Sig.= .000$), conforme la actitud hacia la lectura es más positiva, también mejoran los resultados de comprensión lectora. En la tabla siguiente se aprecia que el 45.58% del alumnado expresa un gusto medio por leer (valor 2), siendo este el valor predominante.

Si cotejamos la actitud según el sexo de alumnado, son las jóvenes las que destacan con una mejor predisposición hacia la lectura (valor 3), con un 30.5% frente al 19.5% de los chicos.

Tabla 58. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y la actitud hacia la lectura

Actitud lectura	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
1	182	11.31	5.397	50.78	.000
	♂ 33.4%				
2	279	13.26	5.199		
	♂ 47.1%				
3	151	17.31	6.088		
	♂ 19.5%				
Total	612	13.68	5.919		

Asimismo, aunque no constaba entre los objetivos principales de esta tesis indagar sobre el hábito lector aparte de su relación con la comprensión lectora, interesa conocer otros hábitos de los alumnos relacionados con la lectura, de esta forma se les preguntó por la frecuencia con la que leían en su tiempo libre (ítem A.9). El porcentaje mayor se encuentra entre los que leen más de una vez al mes, 36.1%. En el caso de las féminas, el 36.3% de ellas apuntan por esta frecuencia de lectura mientras que de entre los varones, lo hacen el 35.9%. Solo el 36.7% del alumnado en general declaró que leía más de una vez por semana o a diario (*vid.* Tabla 59).

Tabla 59. Porcentajes de frecuencia lectora

Frecuencia lectora	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	30	4.9%
Más de una vez al trimestre	137	22.4%
Más de una vez al mes	221	36.1%
Más de una vez por semana	168	27.5%
Todos los días	56	9.2%
Total	612	100.0%

También en este caso destacan las alumnas, pues el 42.9% señalan leer más de una vez a la semana o todos los días, frente al 30.9% de los chicos.

El ítem A.10 recoge resultados de frecuencias pero, en esta ocasión, sobre la cantidad de libros leídos por placer al mes; en su análisis destaca que poco más de la mitad del alumnado señale que lee un libro al mes. En este caso, ambos sexos leen con frecuencia parecida: 57.9% los alumnos y 58.5% las alumnas.

Tabla 60. Porcentajes de lectura mensual

Lectura mensual	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	47	7.7%
1 libro	356	58.2%
2 o 3 libros	163	26.6%
Más de 3 libros	45	7.4%
Total	612	100.0%

Igualmente, se consultó sobre las preferencias de lectura (ítem A.11), ofreciéndoles diez opciones para elegir tres de ellas, se observa en la tabla siguiente que hay gustos muy diversos pero el más frecuente es el de los relatos de aventuras y ciencia ficción. Llama la atención que la poesía sea escogida en segundo lugar, incluso sobre la

literatura fantástica, romántica o de cómics. Tan solo un alumno manifestó que no le gustaba leer nada.

Tabla 61. Porcentajes de preferencias lectoras

Preferencias lectoras	Frecuencia	Porcentaje
Relatos de aventuras	182	29.7%
Poesía	79	12.9%
Relatos históricos	70	11.4%
Relatos fantásticos	60	9.8%
Prensa Deportiva	58	9.5%
Teatro	53	8.7%
Cómics y tebeos	47	7.7%
Revistas	35	5.7%
Relatos románticos	27	4.4%
Nada	1	.2%
Total	612	100.0%

Atendiendo a la distinción por sexos, los chicos se decantan por los relatos de aventuras en un 28.5%, seguidos por la prensa deportiva (17.3%); mientras que el porcentaje menor es para la literatura romántica con 1.2%.

Frente a ellos, las jóvenes también prefieren la aventura y ciencia ficción en un 31.1%, porcentaje mayor que el de ellos, seguido por la poesía con 17.6%. La lectura de menor preferencia femenina es la de la prensa deportiva (0.7%).

5.3.7 Nivel de vocabulario

Uno de los objetivos de esta investigación es verificar el grado de relación que tiene el nivel de comprensión lectora del alumno con el de la competencia léxica medida a través de su vocabulario.

En este caso, al realizar una prueba de correlación de *Pearson* que permita relacionar ambas variables, se observa una correlación positiva $r_{Pearson} = .648$ y $Sig. \leq$

.01, es decir, una relación directamente proporcional, a mayor nivel de comprensión lectora le corresponde mayor puntuación en la prueba de vocabulario.

Tabla 62. Correlación entre los resultados en ACL-6 y los de la prueba de vocabulario

		P. Vocabulario	Prueba ACL-6
P. Vocabulario	Correlación <i>Pearson</i>	1	.648**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	612	612
Prueba ACL-6	Correlación <i>Pearson</i>	.648**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	612	612

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

5.3.8 Rendimiento académico

Este apartado incluye el análisis de los resultados de esta investigación referentes a la relación existente entre el rendimiento del alumnado en algunas asignaturas curriculares en las que la comprensión lectora es fundamental y la capacidad de comprensión de estos participantes.

Rendimiento académico en Lengua castellana y literatura

En el caso de la asignatura de Lengua castellana y literatura, según se muestra en la tabla siguiente, si se establecen comparaciones entre las calificaciones de los alumnos y las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL-6, se perciben diferencias muy significativas en función de las primeras ($F= 90.71$; $Sig.= .000$). Lo mismo ocurre con el nivel de vocabulario y estas calificaciones ($F= 107.07$; $Sig.= .000$); aumentan las puntuaciones en ACL-6 y en la prueba de vocabulario conforme aumenta el rendimiento en la materia.

Tabla 63. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y de la prueba de vocabulario con las calificaciones en Lengua castellana y literatura

	Calificaciones	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Prueba ACL	Suspenso	115	9.55	4.172	90.71	.000
	Aprobado	225	12.11	4.456		
	Notable	181	15.02	5.362		
	Sobresaliente	91	20.12	5.942		
	Total	612	13.68	5.919		
P. Vocabulario	Suspenso	115	11.65	4.770	107.076	.000
	Aprobado	225	15.16	5.181		
	Notable	181	18.69	5.018		
	Sobresaliente	91	23.16	4.686		
	Total	612	16.73	6.149		

Si se establecen comparaciones entre las distintas calificaciones en la asignatura de Lengua, se hallan diferencias significativas entre todas las notas escolares (Tabla 64).

Tabla 64. Comparaciones múltiples de las puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las diferentes calificaciones en Lengua castellana y literatura

Variable dependiente	Calificación Lengua	Calificación Lengua	Sig.
Prueba ACL	Suspenso	Aprobado	.000
		Notable	.000
		Sobresaliente	.000
	Aprobado	Suspenso	.000
		Notable	.000
		Sobresaliente	.000
	Notable	Suspenso	.000
		Aprobado	.000
		Sobresaliente	.000
	Sobresaliente	Suspenso	.000
		Aprobado	.000
		Notable	.000

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Rendimiento académico en Matemáticas

Al observar la tabla que sigue a estos dos párrafos, se descubre, asimismo, que existen diferencias muy significativas entre las puntuaciones en comprensión lectora y las calificaciones del alumnado en la asignatura de Matemáticas ($F= 61.24$; $Sig.= .000$).

La misma prueba *Scheffé* de comparaciones múltiples realizada con la asignatura anterior, obtiene resultados similares con la presente: esas diferencias muy significativas entre las diversas calificaciones de Matemáticas.

Tabla 65. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las calificaciones en Matemáticas

Calificaciones	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Suspenso	132	9.96	4.286	61.24	.000
Aprobado	268	12.85	4.752		
Notable	150	16.02	6.037		
Sobresaliente	62	19.55	6.493		
Total	612	13.68	5.919		

Rendimiento académico en Conocimiento del medio

En el momento de establecer comparaciones entre las puntuaciones medias en las pruebas ACL-6 con las calificaciones en esta asignatura, al igual que en los casos anteriores, se encuentran diferencias muy significativas ($F= 78.095$; $Sig.= .000$).

Si se realizan comparaciones múltiples entre las calificaciones, también hay diferencias muy significativas entre todas ellas, de la misma forma que las había en las materias de Lengua y Matemáticas.

Tabla 66. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las calificaciones en Conocimiento del medio

Calificaciones	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Suspenso	118	9.65	3.966	78.095	.000
Aprobado	223	12.25	4.577		
Notable	175	15.03	5.445		
Sobresaliente	96	19.51	6.325		
Total	612	13.68	5.919		

5.3.9 Nivel de estudios de los padres

En este apartado se analizan los resultados de esta investigación referentes a la relación de la formación académica de los padres, ambos progenitores por separado, en la capacidad de comprensión lectora de sus hijos.

Nivel de estudios del padre

Hay diferencias muy significativas según el nivel de estudios del padre, atendiendo a los resultados de las pruebas ACL-6 ($F= 19.956$; $Sig.= .000$). Es decir los estudios de la figura paterna están relacionados con los niveles de comprensión lectora de los hijos: a mayor formación del padre le corresponde más puntuación del hijo en la prueba ACL-6.

Tabla 67. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el nivel de estudios del padre

Nivel estudios	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
< Primaria	72	10.17	4.838	19.956	.000
Primaria	152	11.86	4.834		
ESO	173	13.32	5.636		
FP Grado Medio	50	15.02	5.608		
Bachiller	66	15.53	6.220		
FP Grado Superior	38	16.16	6.361		
E. universitarios	61	18.75	5.262		
Total	612	13.68	5.919		

Nivel de estudios de la madre

En cuanto a los estudios de la madre, igualmente existen diferencias significativas atendiendo a los resultados de las pruebas ACL-6 ($F= 44.870$; $Sig.= .000$). Similar a lo obtenido acerca de la formación académica de los padres, los estudios de las madres se relacionan con los niveles de comprensión lectora de los hijos.

Tabla 68. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el nivel de estudios de la madre

Nivel estudios	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
< Primaria	90	9.27	4.041	44.870	.000
Primaria	158	11.24	4.451		
ESO	144	13.41	5.215		
FP Grado Medio	57	15.46	5.210		
Bachiller	75	16.68	5.894		
FP Grado Superior	25	16.72	6.134		
E. universitarios	63	20.35	4.694		
Total	612	13.68	5.919		

Se observa en la tabla anterior que la formación académica de las madres es ligeramente superior a la de los padres, la sobrepasan en todos los niveles excepto en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Grado Superior de Formación Profesional, pero también es mayor el número de madres que no tienen superada la Educación Primaria. No obstante, excepto en este último caso, la formación de uno y otro progenitor son parecidas.

En ambos casos, en la tabla inferior, la prueba *Scheffé* de comparaciones múltiples refleja que hay diferencias significativas entre los padres que tienen Educación Primaria y los de niveles superiores a esta. Aquellos que carecen de formación o los que solo han superado la etapa de Primaria tienen hijos con peor puntuación en ACL-6.

Tabla 69. Comparaciones múltiples de las puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y la formación académica de los progenitores

(I) Estudios Padre-Madre	(J) Estudios Padre-Madre	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
		Estudios Padre	Estudios Padre	Estudios Madre	Estudios Madre
< Primaria	Primaria	-1.689	.581	-1.974	.169
	ESO	-3.157(*)	.009	-4.143(*)	.000
	FP Grado Medio	-4.853(*)	.001	-6.189(*)	.000
	Bachiller	-5.364(*)	.000	-7.413(*)	.000
	FP Grado Superior	-5.991(*)	.000	-7.453(*)	.000
	E. universitarios	-8.587(*)	.000	-11.083(*)	.000
Primaria	< Primaria	1.689	.581	1.974	.169
	ESO	-1.468	.435	-2.169(*)	.026
	FP Grado Medio	-3.165(*)	.049	-4.216(*)	.000
	Bachiller	-3.675(*)	.002	-5.439(*)	.000
	FP Grado Superior	-4.303(*)	.004	-5.479(*)	.000
	E. universitarios	-6.899(*)	.000	-9.109(*)	.000
ESO	< Primaria	3.157(*)	.009	4.143(*)	.000
	Primaria	1.468	.435	2.169(*)	.026
	FP Grado Medio	-1.696	.706	-2.046	.324
	Bachiller	-2.207	.249	-3.270(*)	.002
	FP Grado Superior	-2.834	.207	-3.310	.148
	E. universitarios	-5.430(*)	.000	-6.939(*)	.000
FP Grado Medio	< Primaria	4.853(*)	.001	6.189(*)	.000
	Primaria	3.165(*)	.049	4.216(*)	.000
	ESO	1.696	.706	2.046	.324
	Bachiller	-.510	1.000	-1.224	.921
	FP Grado Superior	-1.138	.987	-1.264	.980
	E. universitarios	-3.734(*)	.045	-4.893(*)	.000
Bachiller	< Primaria	5.364(*)	.000	7.413(*)	.000
	Primaria	3.675(*)	.002	5.439(*)	.000
	ESO	2.207	.249	3.270(*)	.002
	FP Grado Medio	.510	1.000	1.224	.921
	FP Grado Superior	-.628	.999	-.040	1.000
	E. universitarios	-3.224	.086	-3.669(*)	.005
FP Grado Superior	< Primaria	5.991(*)	.000	7.453(*)	.000
	Primaria	4.303(*)	.004	5.479(*)	.000
	ESO	2.834	.207	3.310	.148
	FP Grado Medio	1.138	.987	1.264	.980
	Bachiller	.628	.999	.040	1.000
	E. universitarios	-2.596	.501	-3.629	.143
E. universitarios	< Primaria	8.587(*)	.000	11.083(*)	.000
	Primaria	6.899(*)	.000	9.109(*)	.000
	ESO	5.430(*)	.000	6.939(*)	.000
	FP Grado Medio	3.734(*)	.045	4.893(*)	.000
	Bachiller	3.224	.086	3.669(*)	.005
	FP Grado Superior	2.596	.501	3.629	.143

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1 La comprensión lectora según ACL-6

Son muchas las teorías y estudios que intentan analizar el fenómeno de la comprensión lectora y su evaluación, pero en esta investigación se parte de la propuesta recogida en la obra de las autoras Catalá *et al.* (2008).

El análisis de los resultados de la prueba ACL-6 reflejó un promedio de 13.68 puntos, un valor similar al de la investigación realizada por Mohamedi Amaruch (2011) con los alumnos del 6.º curso de un centro público de Melilla, donde se obtuvo 13 puntos (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014). No obstante esta cifra es de casi seis puntos inferiores en comparación con los resultados obtenidos por Catalá *et al.* (2008) con una media de 19.2 puntos. La puntuación máxima obtenida en esta prueba fue de 32 puntos que corresponde al nivel 10, mientras que la mínima fue de 2, en el nivel 1, según la tabla 20 (Valores de los decatipos de ACL-6); en el caso de las pruebas del estudio de Catalá *et al.*, entre sus resultados destaca que la puntuación máxima fue de 34 puntos (nivel 10) y la mínima fue de 3 (nivel 1). La tabla siguiente refleja el cotejo de los tres estudios mencionados.

Tabla 70. Comparación de resultados en las pruebas ACL-6

Indicador	Resultados de Catalá <i>et al.</i>	Resultados del estudio piloto	Resultados del estudio actual
Número de alternativas	5	5	5
Número de ítems	36	36	36
Muestra examinada	641	53	612
Puntuación media	19.2	13	13.68
Puntuación mínima	3	4	2
Puntuación máxima	34	28	32

Del análisis de los datos se destaca que prácticamente el 70% del alumnado presenta un grado de comprensión lectora por debajo de la media esperada para su curso, se halla en los niveles bajos de comprensión lectora (decatipos 1 al 4).

Los resultados reflejan mucha similitud con los obtenidos por España en PISA 2009 (IE, 2010b), tomados como referentes, –donde Melilla, con media de 399 ptos., ocupa el último puesto nacional–. Esta semejanza tiene que ver estadísticamente con el porcentaje nada despreciable (27% de alumnado) situado en el nivel 2 –nivel mínimo de competencia–, que también unido a los alumnos del nivel 1 suman un 47% del total de los alumnos españoles. En cuanto a la edición de PISA 2012 (INEE, 2013a), cabría señalar que el 18% de los estudiantes españoles no alcanza un nivel aceptable de lectura, es decir, se encuentra en el nivel inferior o igual a 2, si comparamos estos valores de PISA con los de la investigación se constata que los resultados obtenidos por los participantes del estudio son inquietantes, ya que el 33.7% está en un nivel insuficiente (decatipos 1-2). Por otra parte, si se consideró preocupante que, según PISA 2012, solo hubiera un 8% del alumnado en el nivel 5 (alto rendimiento), aún lo es más en el contexto de Melilla, donde el porcentaje desciende hasta el 2% en los niveles de excelencia de ACL-6 (decatipos 9-10).

En cuanto al estudio PIRLS, tanto en 2006 (IE, 2007a) como en 2011 (INEE, 2012a), ambas ediciones con resultados muy similares, los alumnos españoles reflejaron un nivel ligeramente superior al promedio internacional con 513 ptos. y la distribución siguiente: hay un porcentaje no excesivo, pero mejorable, de alumnos en niveles bajos (28%), una proporción amplia en los niveles intermedios (41%), pero limitada en los superiores (31%, frente a los 46% de la media de países europeos). Estos resultados se diferencian, en cierta medida, de los obtenidos en la investigación que nos ocupa: el 33.7% de alumnos en niveles bajos, una alta proporción en los niveles intermedios (55.1%), pero solo un 11% en los niveles superiores, donde divergen más ambos estudios.

6.1.1 Los tipos textuales y su influencia en la comprensión lectora

Un factor que puede estar relacionado con los resultados obtenidos en la comprensión lectora es el proceso de enseñanza de la lectura y los textos que se emplean para practicarla. Siendo los textos el principal medio a través del cual se accede a la lectura, es importante que estos sean no solo interesantes y novedosos, sino también de distintos géneros. Dicho esto, se podría pensar que quizás los alumnos evaluados no estaban familiarizados con alguno de los tipos de textos que se les presentaron en la prueba ACL-6 y por ello se les dificultó la comprensión de ellos. Dentro de lo cual cabría considerar también que los estudiantes, al no haber tenido la oportunidad de leer diferentes tipos de textos, tampoco poseían un extenso vocabulario, lo que pudo haber interferido en el proceso de comprensión. Lo que está claro es que solo el 30% de nuestros alumnos comprenden la información explícita de los textos, tanto continuos como discontinuos (gráficos y esquemas con información de todo tipo) y saben responder a las preguntas literales sobre el texto, siempre que estén localizadas en un lugar concreto del texto. Además, comprenden globalmente el texto, es decir, saben de qué trata en líneas generales, cuál es la idea básica del texto y cuáles son sus destinatarios. No tienen problemas para captar las características psicológicas, los estados de ánimo de los personajes, sus cualidades morales, la atmósfera y el tono emotivo de una narración, siempre y cuando sean evidentes. Es decir, comprenden los textos en sus aspectos más literales y explícitos, que no precisan de conocimientos previos complejos.

Es evidente, según los datos obtenidos, que los alumnos participantes encuentran grandes dificultades en un tipo de lectura que exige más profundidad y destreza de pensamiento. Así, por ejemplo, si deben decidir cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, los alumnos tienden a elegir aquellas opciones que se refieren a la finalidad en general, sin matices, frente a la opción que exige ir al fondo de la cuestión y tener en cuenta el contexto del texto para responder correctamente. Les resulta difícil deducir sin ayuda la idea principal del texto, aunque si se trata de identificarla entre varias posibilidades, la dificultad disminuye. Tienen también problemas para ordenar jerárquicamente la información de un texto, fallan en tareas que les exigen tener en cuenta información que aparece distribuida a lo largo del texto, es decir, que no está localizada en un punto del mismo. Esta misma dificultad la encuentran cuando tienen

que relacionar información de dos textos diferentes para responder a la pregunta planteada, también cuando la tarea exige la comprensión de la estructura del texto, es decir, saber identificar sus partes, de qué trata cada una y qué relación guardan entre sí.

En el caso de que precisen buscar información para justificar una premisa o comprobar una suposición o hipótesis, también tienen dificultades; igualmente si la tarea es buscar en el texto información que cumpla varios requisitos o relacionar sus conocimientos, sean estos aprendidos en la vida o adquiridos en la escuela, para interpretar la información textual. Parece como si se produjese una brecha entre sus experiencias, conocimientos e ideas y la información que transmiten los textos. Por ello, también tienen problemas para emitir juicios críticos sobre el contenido del texto a partir de sus conocimientos de la vida.

En la línea de lo que señala Ramos (2003, p. 7):

La lectura que se promueve internamente en la escuela primaria ha sido reiteradamente cuestionada por la concepción mecánica y memorística que subyace en las formas en que generalmente es realizada; ya que son pocos los docentes que en las prácticas escolares privilegian la interpretación y el análisis de las ideas contenidas en el texto.

la experiencia docente del autor de la tesis con alumnos del nivel de Primaria evaluado, lo lleva a afirmar que, a las características de los textos, se suma el hecho de no haber recibido una adecuada enseñanza de la lectura, que presentan dificultades en algún proceso de la misma, y ya con ello se tendría que retroceder aún más en el tiempo para localizar de una manera más clara el origen de sus dificultades en comprensión lectora.

Como se mencionó en el marco teórico, la comprensión de un texto expositivo (informativo) presenta muchas dificultades al alumnado por la continua puesta en acción de su capacidad de análisis y crítica con el objeto de reconocer la información verdadera de la falsa. Cuando el lector se enfrenta a un texto narrativo (literario) sabe que su visión del mundo puede ampliarse, que su capacidad de análisis y crítica también puede desarrollarse, sin embargo, no tiene que estar tan pendiente de la veracidad de lo

que el autor escribe (Borda, 2000). Sabe que un elemento fundamental que puede encontrarse en ese tipo de textos es la fantasía, por lo que cuestionarse continuamente el contenido del texto no es fundamental en la lectura de estos textos. No obstante, una excelente forma de interactuar a través de un libro lo constituye la lectura interactiva, que comprende acciones del adulto que promueven la comprensión de la historia, por ejemplo, la realización de preguntas inferenciales sobre lo que ocurre (¿por qué el protagonista está triste? ¿qué crees que pasará después?).

El estilo de lectura interactiva ha demostrado ser un predictor significativo de la habilidad de comprender y producir narrativas, las cuales a su vez predicen la comprensión lectora (Silva y Cain, 2012). La relación indirecta entre lectura interactiva y comprensión lectora ha abierto un nuevo campo de estudio para explorar más directamente la relación entre el lenguaje oral y la posterior comprensión de textos.

Finalmente, cabría señalar que las puntuaciones logradas por los alumnos participantes en la prueba realizada en los diez colegios de Melilla corroboran las teorías anteriormente expuestas ya que las puntuaciones positivas (en forma de porcentaje de aciertos) obtenidas en función del tipo de texto han sido las siguientes: 39.18% en los textos literarios (narrativos y poéticos), 37,13% en los textos informativos (expositivos) y 37.15% en los textos de interpretación de gráficos y datos.

Como puede apreciarse el porcentaje de aciertos más bajo corresponde a los textos los informativos, muy similares en dificultad son los que contienen gráficos y datos (textos discontinuos) y son los textos literarios los que resultan más fáciles. Estos resultados por una parte coinciden con la investigación realizada por Mohamedi Amaruch (2011), donde los aciertos en los textos literarios fueron del 40.70%, en los informativos, del 39%, y en los discontinuos, los más alejados a los resultados de la investigación actual, tuvieron un 29.66% de aciertos (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014). En la misma línea están los trabajos y argumentos de Stein y Trabasso (1981), Saenz y Fuchs (2002), y Montanero (2004).

Por otra parte, no coinciden con los resultados de la investigación realizada por Pérez Zorrilla (1998) en su tesis doctoral con alumnos de 6.º curso de Primaria en centros públicos y privados, en su caso las puntuaciones logradas en función del tipo de texto fueron como siguen: textos literarios con aciertos del 60%, textos informativos,

del 66%, y textos verbales y no verbales, del 68%. En este caso, el porcentaje de aciertos más bajo corresponde a los textos literarios, le siguen en dificultad los informativos y son los textos discontinuos, verbales y no verbales los que resultan más fáciles, como también ocurrió con los resultados de la Evaluación de Primaria en 2007 (IE, 2009a).

6.1.2 Los procesos de comprensión lectora

A la hora de abordar la cuestión de la comprensión lectora se ha hecho referencia a cuatro dimensiones básicas que, aunque en el acto mismo de la lectura y de la comprensión son difícilmente disgregables, en orden a una mayor claridad de análisis se presentaron por separado: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial o interpretativa y, por último, comprensión crítica o profunda.

Como síntesis del análisis de los resultados de la prueba ACL-6 se señala que a los alumnos de 6.º curso les cuesta elaborar suposiciones sobre el contenido a partir de la información que proporciona la lectura, tienden a una lectura pasiva más que activa. En lo que a la comprensión literal se refiere, se destaca, asimismo, que más de la mitad de ellos, el 56.26%, tiene problemas para comprender literalmente el texto, sobre todo tratándose de la dimensión lectora más básica. En cuanto a la comprensión inferencial, el 62.47% de los alumnos tiene dificultades cuando se trata de establecer conexiones lógicas entre los datos dados por el texto para la interpretación del contenido del mismo, los resultados reflejan el predominio de errores sobre aciertos y que las diferencias entre comprensión inferencial (62.47%) y crítica (62.1%) no son muy relevantes.

Llegados a este punto, se ha de recordar que, vista su importancia en el desarrollo lector, es la lectura inferencial a la que se le dedica más atención en la evaluaciones de la comprensión lectora (IE, 2009a; IE, 2009b; IE, 2010a; INECSE, 2004).

Por otra parte, cabría señalar también la incapacidad de más del 69% de los alumnos para reorganizar la información leída, para la que es imprescindible la lectura interpretativa, precisamente es la destreza menos desarrollada de los alumnos de 6.º curso, aunque cercana a lo reflejado respecto a las comprensiones inferencial y crítica.

Estos valores coinciden con los resultados obtenidos por Mohamedi Amaruch (2011) en la investigación realizada en el colegio público melillense, donde el 38% tuvo puntuaciones positivas en comprensión literal, otro 38% en la inferencial, 31% presentaba buena puntuación en la reorganización de la información y 37% en la lectura crítica (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014).

En otra investigación Vázquez (2006) obtiene resultados similares al emplear la misma prueba ACL-6 con un grupo de 70 alumnos mexicanos de 6.ª de Primaria y señala nula puntuación de estos en las dimensiones de lectura interpretativa y crítica.

Los resultados de la investigación melillense coinciden también con los obtenidos por Carreño (2000) y Ecurra (2003) con alumnos del mismo nivel. En el primer trabajo, el rendimiento en las dimensiones literal e inferencial es significativamente inferior al esperado en 6.º curso. Igualmente ocurre con los resultados de Ecurra, que, además, son peores en los centros públicos que en los privados, añadiendo que los de la comprensión inferencial están por debajo de los de la literal en alumnos de distinto sexo y de ambos tipos de centro, lo que llevaría a pensar que el nivel socioeconómico de los alumnos no fue determinante en el grado de comprensión lectora alcanzado.

No obstante, los resultados de esta tesis difieren de los valores obtenidos por Pérez Zorrilla (2002), en cuya investigación también con alumnos de 6.º curso de Primaria de centros públicos melillenses obtuvo los siguientes datos en tanto a porcentajes de aciertos: 41% de aciertos en comprensión literal, 53% en comprensión inferencial, 55% en reorganización de la información y, por último, 48% de aciertos en comprensión crítica. Cabría señalar que la comprensión literal es la dimensión menos desarrollada por los alumnos participantes en el estudio de Pérez Zorrilla (2002).

En lo que respecta a otros estudios en contraste con los resultados de esta investigación, mencionamos a Marzuca (2004) y García (2009), quienes en sus investigaciones de tipo experimental y correlacional respectivamente, obtuvieron resultados positivos (altos) en cuanto a los niveles de comprensión lectora, diferentes a los de nuestra investigación, donde se obtuvieron en la descripción de la variable comprensión lectora, niveles regulares, e incluso en las dimensiones de reorganización, inferencial y crítico niveles bajos y deficientes.

Al comparar las dimensiones lectoras, englobadas en PIRLS, en 2006 el rendimiento de los alumnos españoles es ligeramente superior en la lectura valorativa (IE, 2007a), en cambio, en la edición de 2011 (INEE, 2012a), lo es en la lectura inferencial. No obstante, las diferencias son mínimas entre ambas dimensiones en las dos evaluaciones.

Estos valores de PIRLS difieren a los logrados en la presente investigación en la que el rendimiento de los alumnos melillenses es superior en lectura literal, mientras que la reorganización de la información es la dimensión menos desarrollada por los alumnos evaluados.

En cuanto a la Evaluación de Diagnóstico de 2013 en la Ciudad Autónoma de Melilla (CEE, 2014), en los resultados obtenidos por los alumnos de 4.º de E. Primaria, en lo que a los procesos de comprensión se refiere, se aprecia una gradación en su dificultad. Según el análisis de esos datos, la aproximación e identificación de la información, con un 35% de aciertos, es la dimensión más sencilla para el alumnado, le resulta más fácil que integrar o sintetizar la información, con un 30% de aciertos; en la tercera posición tenemos la organización de la información con un 20% de aciertos y más complicado es llegar a la reflexión y valoración de lo leído, con un 15% de aciertos, es esta dimensión la que hace a una persona ser un lector competente. No obstante, si comparamos estos resultados con los logrados por los alumnos participantes en la investigación constatamos que la aproximación e identificación de la información y la comprensión literal son las dimensiones más sencilla para el alumnado tanto de 4.º como de 6.º de Educación Primaria respectivamente. Mientras que la reflexión y valoración es la menos desarrollada por los alumnos de 4.º en la Evaluación de Diagnóstico y la reorganización de la información la menos desarrollada por los alumnos de 6.º curso de Primaria en la investigación que ocupa esta tesis.

En cuanto a los alumnos de 2.º de la ESO que han participado en la Evaluación de Diagnóstico 2013 en la misma ciudad, les resulta menos dificultoso organizar la información (26.6% de aciertos), junto con la reflexión y la valoración de esta información (también con un 26.6% de aciertos), que integrarla o sintetizarla (24.4% de aciertos). La dimensión menos desarrollada por los alumnos melillenses es la aproximación e identificación de la información (22.2% de aciertos), aunque está en la

base del resto de los niveles de comprensión; en este caso, los ítems, además de ser pocos, tenían una mayor dificultad por su concreción, que el alumnado no ha sabido resolver adecuadamente.

Si comparamos las dimensiones de comprensión de los alumnos de 2.º de la ESO y los de 6.º curso de Primaria participantes en la investigación constatamos que la dimensión menos desarrollada por los primeros alumnos es la aproximación e identificación de la información, todo lo contrario que los alumnos de 6.º ya que la comprensión literal es la dimensión más desarrollada por ellos. No obstante, para estos escolares de Primaria la reorganización de la información es la peor dimensión, en contraste con los alumnos de la ESO, quienes han logrado las mejores puntuaciones en la organización de la información y en la reflexión y la valoración textual.

6.2 Relación entre las características individuales y la comprensión lectora

El centro educativo

Analizada la relación que se establece entre los resultados de la prueba ACL-6 y los diferentes colegios participantes en la investigación, se observa que existen diferencias significativas ($F= 13.38$; $Sig.= .000$) (*vid.* Tabla 51). Así, son los colegios concertados C7 y C6 los que obtienen mejores puntuación en comprensión lectora (C7= 18.39; C6= 16.69) y los centros públicos C10 y C8 los que puntúan más bajo (C10= 9.82; C8= 10.78). Este orden de resultados coincide con el que se refleja en el apartado 5.2 sobre la prueba de Vocabulario, son los mismos centros los que presentan mejores y peores puntuaciones. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en la investigación realizada por Pérez Zorrilla (2002), donde los centros privados aventajaron en comprensión literal a los públicos en 8 puntos, en reorganización de la información en 6 puntos, en comprensión inferencial en 9 puntos, y en lectura crítica y en apreciación en 8 puntos. No obstante, en otros trabajos que utilizan información sobre alumnos de Primaria (Anghel y Cabrales, 2010) y Secundaria (Perelman y Santín, 2011), donde se señala que una vez que se controla por un número suficiente de rasgos individuales y de variables que permitan aproximar el entorno socioeconómico y familiar del alumno, no existe una relación entre el tipo de centro y todo lo relacionado con él y los resultados.

Una primera aproximación al rendimiento de los alumnos por titularidad de centro en España parece mostrar una superior calidad de los centros de titularidad privada sobre los de la pública. Se puede observar que existe una brecha importante entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de 15 años en las competencias lectora, científica y matemática, en función de la titularidad de centro. Ahora bien, numerosos estudios (entre otros, Calero y Escardíbul, 2007; o Perelman y Santín, 2011) cuestionan que la superioridad mostrada por los centros privados pueda imputarse a una mayor calidad de estos por diversos motivos, destacando entre ellos el denominado “efecto composición” (Perelman y Santín, 2011)⁸ de los alumnos escolarizados en unos y otros centros. No cabe duda de que los efectos de la titularidad de los centros educativos sobre el rendimiento de los alumnos han suscitado un profundo interés en la investigación educativa, por ejemplo, de Calero y Escardíbul (2007), Mancebón y Muñiz (2008), y Mancebón, Calero, Choi y Pérez (2012). En la misma línea Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santiváñez (2004, 2005) estudiaron el desarrollo de la comprensión lectora en niños de Primaria de colegios estatales y no estatales peruanos, y sus resultados señalaron que existían diferencias significativas en el promedio alcanzado por los alumnos de colegios estatales y no estatales, siendo los alumnos y alumnas de colegios no estatales los que obtuvieron promedios más altos en los tres grados evaluados.

El sexo

Uno de los factores que han sido objeto de numerosas investigaciones es la relación entre sexo y el rendimiento lector, dichos estudios parecieran demostrar que el sexo del lector afecta en alguna medida a su nivel de comprensión de lectura. En el caso de esta tesis, si se comparan los resultados por sexo según los diferentes niveles de comprensión (*vid.* Tabla 52), se observa que en los niveles inferiores (1-2, 3 y 4, de muy bajo a moderadamente bajo) el contraste es de 74.1% de chicos y 65% de chicas; en el nivel medio (5-6) hay un 24.2% de chicas y solo un 14.2% de chicos; y en los niveles que sobrepasan la media (7-8, 9 y 10, de moderadamente alto a alto) los varones

⁸ El efecto composición, según Perelman y Santín (2011), se refiere a que las escuelas públicas aceptan un porcentaje mayor de alumnos con características menos favorables, como, por ejemplo, inmigrantes y alumnos con dificultades de lenguaje y otras necesidades específicas.

lograron un 11.6% y solo un 10.7% de chicas. Ningún alumno, independientemente del sexo, ha logrado alcanzar el nivel superior de la prueba ACL-6 (nivel 10, muy alto). Así pues, los chicos no tienen representación en los niveles superiores (7-8, 9 y 10), mientras que las chicas sí.

Según estos datos, se puede concluir que existen diferencias significativas en los resultados en la prueba ACL-6 atendiendo al sexo de los alumnos ($t = -2.07$; $Sig. = .039$), las niñas obtienen mejor puntuación global en la prueba ACL-6 que los niños. Es difícil dar una explicación a este hecho, pero tal vez las características de la prueba junto con la diferente evolución entre niños y niñas pueden estar influyendo. Por otro lado, no hay que descartar la influencia de las características de la edad: los alumnos pueden mostrar más dispersión de atención que las alumnas entre los 11 y los 12 años.

Los resultados de esta investigación coinciden con la realizada por Mohamedi Amaruch (2011), en la que obtuvo resultados similares salvo en los niveles superiores: en los niveles 1 a 4, había un 88% de chicos y un 66% de chicas; en los niveles 5 y 6, 12% de jóvenes y 24% de chicas; y en los grados 7 a 10, 0% de chicos y 10% de chicas (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014).

En otros muchos estudios y en distintos niveles educativos, sus resultados concluyen en que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los varones (Consejo Económico y Social, CES, 2009; Delgado *et al.*, 2005; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; IE, 2007a, 2007b, 2011; INEE, 2012a; Mullis, Kennedy y Foy, 2007; OECD, 2015; Sánchez, 2010; Yubero y Larrañaga, 2010). En cambio, otros señalan que esa tendencia a una mejor lectura comprensiva en las chicas solo ocurre en los primeros estadios lectores (Morles, 1999). La preponderancia de las niñas normalmente se invierte cuando la competencia evaluada son las matemáticas o las ciencias (García Montalvo, 2012; OECD, 2015).

Otras investigaciones, como las de Carvallo, Caso y Contreras (2007) y Rodríguez (2009) con alumnos de Educación Primaria y Secundaria, destacaron que las mujeres mejoraron a los varones no solo en la competencia lectora, sino también en otros aspectos como la organización, la memoria o la planificación del estudio.

Relacionado con esos resultados, Vílchez-Román, Ampuero-Torres y Espíritu-Barrón (2010) plantean que las diferencias de sexo en cuanto al estilo de aprendizaje se

basan en la estructura cerebral de la persona, así las mujeres prefieren los estilos de aprendizaje auditivo y escrito, lo que les lleva a destacar en las capacidades lingüísticas, musicales e interpersonales sobre los hombres.

En esta misma línea, podemos señalar que los resultados de esta tesis coinciden con los obtenidos por Burton y Ramist (2001), Harackiewicz *et al.* (2002), y Porto y Di Gresia (2007), quienes encontraron que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en rendimiento académico que los varones; sin embargo, existen algunos estudios que no encuentran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico respecto a esta variable, es el caso de Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santiváñez (2005) o Coromina *et al.* (2011). De la misma forma, Zarzosa Rosas (2003) concluye en su estudio que tampoco existen esas diferencias en el desempeño del alumnado en actividades de comprensión lectora.

El origen cultural

En el caso de la procedencia cultural del alumnado, se observa que hay diferencias muy significativas según se pertenezca a una u otra ($F= 65.538$; $Sig.= .000$), los alumnos de origen peninsular obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora que los de ascendencia rifeña. En esta línea Godoy Merino (2012), en su investigación sobre el lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje, comprobó que la puntuación media siempre es más baja en los alumnos inmigrantes que en los alumnos españoles en todos los componentes del lenguaje. De la misma forma, estudios a nivel nacional e internacional (Instituto de Evaluación, 2010a; 2010b) han señalado las diferencias que se dan en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas entre los alumnos españoles e inmigrantes, donde los segundos obtienen peores resultados en comprensión lectora, siendo esta una de las competencias que incrementa esas diferencias de manera más significativa.

Son múltiples los trabajos realizados para estudiar las habilidades lingüísticas de los niños de lengua *tamazight* y su comparación con los niños monolingües en español, intentando buscar, en esta variable, una de las principales causas del alto índice de fracaso, absentismo y abandono escolar en Melilla, en esta línea están los estudios de

Arroyo (1992), Herrera (2003), Herrera y Defior (2005), Mesa (2000), y Mesa y Sánchez (1996).

Herrera, Defior y Lorenzo (2004) ponen de manifiesto que desde los cuatro años, en Educación Infantil, se encuentran diferencias entre los niños de lengua materna española y *tamazight*. A través de un programa longitudinal de intervención en esta etapa durante dos años concluyeron que las habilidades lingüísticas de estos niños pueden mejorarse, con lo que se logra que las diferencias de partida frente a los niños de lengua materna española desaparezcan, por lo que cuanto más temprana sea la intervención, mejores serán los resultados para la adquisición no solo del lenguaje oral sino también del lenguaje escrito.

Campos y Trujillo realizaron un estudio titulado “Análisis y detección de carencias en lectoescritura en alumnos/as de ESO. Estudio de un caso en la ciudad autónoma de Melilla” (2012), basado en cuatro competencias: comprensión lectora, ortografía, caligrafía, y la coherencia y cohesión discursiva, con una muestra de alumnos del curso 1.º de la ESO con evidentes limitaciones socioculturales y económicas, que tenían como lengua materna el *tamazight* y como segunda lengua, el español.

Olmos Gómez (2009) realizó un estudio con alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad, su objetivo fue dar a conocer otra realidad de la diversidad escolar en contextos multiculturales de centros educativos en la C.A. de Melilla centrada en las dificultades de aprendizaje y progreso que tiene el alumnado español de origen rifeño y lengua materna *tamazight*.

Por otra parte, Herrera, Defior, Serrano y Jiménez (2009) analizaron las habilidades de procesamiento fonológico (memoria verbal a corto plazo y denominación rápida), de vocabulario y de conocimiento de letras en niños de Educación Infantil que proceden de dos contextos culturales diferentes (europeo y *amazige*).

Todos estos trabajos señalaron que el alumnado de procedencia bereber de Melilla mostró peor rendimiento en las principales materias curriculares, en general, y en habilidades lectoras, en particular, que los alumnos de origen europeo o peninsular. Motivo de ello son lo expresado en los dos epígrafes que siguen: la lengua materna y la de uso habitual.

La lengua materna

Cuando se analizó la relación existente entre la comprensión lectora de los alumnos participantes y su lengua materna, se halló una diferencia muy significativa entre ambas variables ($t= 6.24$; $Sig.= .000$), siendo de más alto nivel la comprensión lectora de los alumnos que tienen al español como L1. Los alumnos que tienen como L1 el *tamazight* obtuvieron una puntuación de 11.64, tres puntos inferiores a los valores que tuvieron sus compañeros con el castellano como L1, 14.62 puntos.

Estos resultados no coinciden con los de la investigación realizada por Martín Pastor (2012), en su Tesis Doctoral titulada “Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora”, ya que sus resultados muestran que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones medias en esta competencia entre los participantes hispanohablantes y aquellos cuya primera lengua no es el español. En esta línea, algunas investigaciones como la de Huguet, Navarro y Janés (2007) han demostrado que los alumnos extranjeros, con independencia de que su idioma de origen sea o no el castellano, no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de que su permanencia en España sea superior a seis años, periodo en el que se entiende que una persona ya podría tener una suficiente *competencia académica lingüístico-cognitiva (cognitive academic language proficiency, CALP)* (Cummins, 1979), necesaria para tareas escolares como las de tipo lingüístico.

Specht (2010) en su trabajo “Comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños” analizó la actividad de comprensión de textos en español como lengua extranjera (LE) y la comprensión de textos en portugués como lengua materna (L1). Los resultados mostraron que existe una asociación entre las dos variables anteriormente citadas, lo que confirma la hipótesis de que el lector que presenta buen desempeño en comprensión de lectura en portugués-L1 también presenta buen desempeño en español-LE y viceversa. Estos resultados corroboraron los postulados de Kato (1999), Kleiman (2004) y Klett (2005), quienes sugieren que el conocimiento de la estructura (fonológica, sintáctica etc) de la lengua materna puede servir como ayuda para el aprendizaje y comprensión de lenguas extranjeras; al mismo tiempo que el aprendizaje de una lengua extranjera –al propiciar la reflexión intencional sobre

diferentes estructuras lingüísticas– puede fomentar un mayor dominio en la lengua materna.

No obstante, el caso de los alumnos bilingües melillense (*tamazight*-L1 y español-L2) no es comparable a esta situación descrita, dada la particularidad oral de su lengua materna y la distancia lingüística con el español, al tratarse de una lengua procedente del grupo líbico-bereber (del tronco protocamito-semítico). Esto origina que este hablante bilingüe no cuente con una habilidad común subyacente que posibilite la transferencia de técnicas escolares entre las dos lenguas que maneja (Cummins, 1978), en este caso, esa habilidad no existe para el código escrito del español de estos alumnos mazigios.

La lengua de uso más frecuente

Atendiendo a la variable de la lengua más frecuente, se recuerda que el 13.56% de los participantes señaló tener el bereber como lengua habitual frente al 86.43% que indicaba el español, independientemente de su origen.

Respecto a esta variable, se ha comprobado que existe una diferencia estadísticamente muy significativa al relacionarla con los resultados de las pruebas ACL-6 ($t= 8.01$; $Sig.= .000$). Aquellos alumnos que tenían mejores puntuaciones en ellas tienen por lengua frecuente al español. No cabe duda de la influencia que ejerce la lengua usual de cada alumno, componente importante para el rendimiento académico y en las diversas situaciones escolares de influencia cultural, en particular, y en las interacciones humanas, en general.

Anteriormente se aludió a las dos lenguas en contacto que se emplean en la sociedad melillense: el español y el *tamazight*, y el fenómeno de diglosia que se producía, por el que existe una lengua que se aprende en la escuela, se utiliza en situaciones formales y tiene representación escrita (español) y, por otra parte, una lengua popular, empleada en el habla cotidiana por las personas de cultura *amazight* (*tamazight*). No podría catalogarse a todas las personas de cultura *amazight* como bilingües puesto que, como señala Sánchez Casas (1999) –uno entre tantos autores que caracterizan al hablante bilingüe–, bilingüe es aquel que domina ambas lenguas. Tomando estos resultados en su conjunto, se desprende que no solo la lengua materna sino, de forma implícita, la de uso más frecuente es una variable que se debe tener en

cuenta para predecir y explicar el menor rendimiento escolar de los alumnos de cultura *amazight*.

A pesar de estos datos, en la investigación realizada por Mohamedi Amaruch (2011) con alumnos de 6.º curso en Melilla, se obtuvieron valores que demostraban que el empleo más frecuente de una u otra lengua de la ciudad no había producido diferencias significativas, era irrelevante la lengua más habitual para obtener mejor valoración en comprensión lectora (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014). En este sentido, PIRLS 2006 (IE, 2007a) presenta datos que constatan que la lengua hablada en el hogar de los alumnos de familias inmigrantes no afecta significativamente a su rendimiento académico, incluida la competencia lectora.

Sin ser significativo estadísticamente ($F= .966$; $sig.= .330$), en la investigación de 2011, los alumnos que lograron mejores puntuaciones en las pruebas tenían por lengua materna el *tamazight* o bereber y como más frecuente el español. Esta misma afirmación se mantuvo cuando se comparó lengua frecuente y calificaciones en la asignatura de Lengua castellana y literatura pero ahora sí eran significativas las diferencias ($F= 6.401$; $sig.= .001$). En la investigación de Pérez Zorrilla (2002), se observó que el 88% de los alumnos de Melilla hablaba el español en casa y solo el 12% no lo hablaba. Además, los que empleaban el español en el hogar obtenían de 5 a 7 puntos más en su evaluación de la comprensión lectora que sus compañeros que hablaban una lengua diferente.

Asimismo, hay otros estudios en la C.A. de Melilla que demuestran que, junto a factores socioculturales, la lengua frecuente interfiere en ese rendimiento en el caso de alumnos de origen bereber con escaso dominio del español cuando se comparan habilidades lingüísticas de estos niños con las de los chicos monolingües en español; estos estudios intentan buscar en esta variable una de las principales causas del alto índice de fracaso, absentismo y abandono escolar en Melilla (Herrera y Defior, 2005; Mesa, 2000; Mesa y Sánchez, 1996). En ellos se constató, también, que en alumnos bereberes de nivel socioeconómico alto o escolarizados con alumnos monolingües de español, estas puntuaciones inferiores no aparecen.

Por otra parte, en un trabajo sobre los índices y factores del abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla (Sánchez, 2010; Sánchez, 2013), se comprobó que el perfil del alumno que abandona sus estudios prematuramente corresponde a una persona

(hombre o mujer) de entre 16 y 17 años de edad, de origen bereber, que usa tanto el español como el *tamazight* en su vida diaria, aunque este sea más usado en el contexto familiar, y cuyos mayores déficits académicos radican en la comprensión lectora (Jiménez-Jiménez, Rico-Martín y Sánchez, 2015).

Estas líneas precedentes llevan a corroborar que no solo la L1 sino, de forma implícita, la de uso más frecuente es una variable por considerar para predecir y explicar el menor rendimiento escolar de los alumnos bereberes.

El hábito lector

En el caso del hábito lector, cuando se le pregunta al alumnado por su **actitud o el gusto por la lectura**, un 25% declara que le gusta leer “mucho” o “bastante”, mientras que un 45.45% indica que le gusta “algo” y el 29.5% elige la opción “poco” o “nada”.

Estos valores no coinciden en cierta medida con los resultados hallados por Pérez Zorrilla (2002) en su investigación con alumnos de 6.º curso del ámbito de Melilla, referente a aspectos relacionados con la lectura: en la pregunta del cuestionario empleado entonces *¿Te gusta leer?*, los resultados obtenidos fueron: nada, 2%; poco, 13%; bastante, 33%; mucho, 42%; y NS/NC, 10%; que, agrupados, reflejan que el 75% de los alumnos encuestados afirma que le gusta leer “mucho” o “bastante”, mientras que un 15% indica que le gusta “poco” o “nada”.

En el análisis de las diferencias según sexo, se constata con claridad cómo la actitud favorable hacia la lectura es notablemente superior en las niñas, a un 30.5% de las cuales le gusta leer “mucho” o “bastante” frente al 19.5% de los niños. Comparando estos valores y las puntuaciones en ACL-6 se observó que existen diferencias muy significativas ($F= 50.78$; $Sig.= .000$), hay una relación proporcional: conforme la actitud hacia la lectura es más positiva, mejores resultados se obtienen en comprensión lectora.

En cuanto a la **frecuencia** con la que leían en su tiempo libre, un análisis más detallado nos revela que un porcentaje significativo de los sujetos encuestados (36.7%) es lector frecuente (diario o semanal), frente al 36.1% entre los que leen más de una vez al mes. Se ha detectado un pequeño porcentaje de alumnos “no lectores” el 4.9%, que manifestaba de forma explícita una actitud de rechazo hacia la lectura. Estos valores

difieren bastante de los resultados obtenidos en la encuesta realizada por el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2012* en España (FGEE, 2013) sobre la frecuencia de los lectores encuestados, llegando a la conclusión de que el 84.6% de los niños entre 10 y 13 años lee libros en su tiempo libre, de ellos el 77.2% lo hace diaria o semanalmente.

En el caso de las féminas, el 36.3% de ellas apunta leer más de una vez al mes, mientras que de entre los varones, lo hace el 35.9%. También en el caso de lector frecuente (diario o semanal) destacan las alumnas, pues el 42.9% señala leer más de una vez a la semana o todos los días, frente al 30.9% de los chicos.

Respecto a la cantidad de libros leídos por placer al mes, los valores nos muestran que algo más de la mitad del alumnado lee un libro al mes. En este caso, ambos sexos leen con frecuencia parecida: 57.9% los alumnos y 58.5% las alumnas.

Igualmente, se consultó sobre las **preferencias de lectura**, se observa que los escolares de ambos sexos coinciden, aunque con variaciones de porcentajes, en su preferencia por ciertos géneros narrativos, como relatos de aventura, así como por la ciencia ficción. Llama la atención que la poesía sea escogida en segundo lugar, incluso sobre la literatura fantástica, romántica o de cómics. En cuanto a la distribución por sexos, los chicos prefieren los relatos de aventuras en un 28.5%, seguidos por la prensa deportiva (17.3%); mientras que el porcentaje menor es para la literatura romántica con 1.2%. Las chicas también prefieren la aventura y ciencia ficción en un 31.1%, porcentaje mayor que el de ellos, seguido por la poesía con 17.6%. La lectura de menor preferencia femenina es la de la prensa deportiva (0.7%). La afición por uno u otro tipo de lectura según sexos parecen coincidir con lo que es habitual entre la población adulta, por lo que las diferencias observadas se pueden atribuir a una imitación de los modelos lectores adultos del entorno familiar, unida quizás a la preferencia por determinadas temáticas presentes en los textos preferidos o rechazados. Por otra parte, alguna de estas actitudes de rechazo podría deberse a la asimilación de determinados estereotipos, como puede suceder en la asociación de la poesía con algo “femenino” o de la prensa deportiva con un tipo de lectura “masculina”.

En lo que se refiere a la relación de los **hábitos lectores** de los alumnos con sus niveles de comprensión, se puede afirmar que aquellos participantes que manifestaron

un mayor gusto por la lectura obtuvieron mejores puntuaciones en comprensión, lo cual concuerda, por ejemplo, con las investigaciones de Carvallo *et al.* (2007) y Gil (2011), en las que se demuestra que dicho factor influye de manera positiva en los resultados académicos de los estudiantes y en el desarrollo de mejores competencias; o con los argumentos de Cerrillo y García (1996) y Chambers (2007) acerca de la finalidad lingüística que pueden tener los proyectos lectores de los centros educativos, en tanto que favorecen la comprensión lectora y el enriquecimiento léxico (Álvarez y Gutiérrez, 2013).

En relación con lo anterior, los resultados también mostraron que ante la presencia de mayores dificultades para entender lo leído, peores eran las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los ítems de comprensión lectora.

En estudios realizados con niños, se ha demostrado que la lectura por placer está vinculada a beneficios en el desarrollo de aspectos directamente relacionados con la competencia lectora, como son habilidad en escritura, comprensión de textos y gramática, aumento del vocabulario, actitud positiva hacia la lectura, beneficios asociados a mejores logros en la lectura, autoconfianza y mejor percepción de lector, y lectura por placer en la vida posterior al periodo escolar, según Clark y Rumbold (2006). Estos autores añaden que hay evidencias de que la lectura por placer no solo beneficia el desarrollo de las habilidades de competencia lectora, sino que además incrementa el conocimiento general, la mejor comprensión de otras culturas y la participación comunitaria entre otras.

Del mismo modo, el informe PIRLS 2011, concluye que aquellos jóvenes que diariamente leen por placer obtienen mejores rendimientos en la prueba (INEE, 2012a).

No obstante, Cubas (2007) en su investigación busca identificar las actitudes hacia la lectura y si había relación entre esas actitudes y el nivel de comprensión de lectura alcanzado por una muestra de 133 niños de 6.º grado de un colegio estatal de Lima. Entre los resultados se encuentra el bajo rendimiento en la evaluación de comprensión de lectura y la inexistencia de una correlación significativa entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura, contrario a lo percibido en la investigación melillense.

Por otra parte, Villaseñor (2006), en su trabajo de investigación con una muestra de alumnos de 2.º y 4.º cursos de la ESO, obtuvo las siguientes conclusiones en las que destaca el hábito lector de los primeros: los alumnos de menor edad muestran más interés por la lectura, la frecuencia lectora semanal es ligeramente mayor así como el tiempo de lectura pero ahora con un amplio margen de diferencia. Respecto a las preferencias lectoras, en 2.º son la literatura, las revistas y el cómic, el género predilecto es el cuento seguido por la novela; mientras que los mayores prefieren, por este orden, las revistas, la literatura y los periódicos, y como género, la novela.

El nivel de vocabulario

Para verificar el grado de relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y el de la competencia léxica medida a través del vocabulario del alumnado, se observó una correlación positiva ($r_{\text{Pearson}} = .648$ y $\text{Sig.} \leq .01$), en otras palabras, un mayor nivel de comprensión lectora implica una mayor puntuación en la prueba de vocabulario.

Hay muchos estudios que relacionan el nivel lector con el grado de desarrollo de la competencia léxica (Moral, 2010; Morales, 2009; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011; Terrazas, 2009; entre otros). Terrazas (2009) proporcionó nuevas perspectivas al estudio del vocabulario receptivo en la comprensión lectora al mostrar que el tamaño de este vocabulario es un componente importante de la competencia léxica que resulta ser instrumental en la lectura y la escritura, de la misma forma que puede favorecerse un desarrollo de esta competencia léxica a través de actividades motivadoras de lectura, como señalan Núñez y del Moral (2010).

Uno de los objetivos del trabajo de Terraza (2009) fue comprobar la naturaleza de la relación entre el tamaño del vocabulario receptivo y la destreza de comprensión lectora y la calidad de la escritura. Sus resultados probaron que el tamaño de este vocabulario de los participantes era satisfactorio, la similitud entre el nivel de este vocabulario y la calidad de la escritura no era muy alta, pero sí significativa; y, además, reflejaron la importancia de la calidad y la cantidad del vocabulario receptivo en la comprensión lectora.

Morales (2009), dentro de un trabajo bastante amplio, buscó identificar los factores socioculturales que predicen la adquisición de la alfabetización lectora de escolares peruanos. Para ello, trabajó con una muestra de 314 alumnos de Lima de niveles socioeconómicos medio y bajo, evaluando y relacionando la decodificación, vocabulario, motivación hacia la lectura, estrategias de lectura, madurez intelectual, género, clima alfabético del hogar y nivel socioeconómico. Sus principales resultados apuntaron, como los de esta tesis, a que el vocabulario y la decodificación correlacionaban significativamente con la alfabetización lectora, mostrándose aquel entre los factores más importantes que contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura, y que el nivel socioeconómico tiene un efecto directo y significativo en la comprensión de lectura, además de ser un predictor del nivel de vocabulario.

El estudio realizado por Moral (2010), al que se aludió en el marco teórico de esta tesis, consistía en una propuesta metodológica surgida de la adaptación del método *Collage* para la enseñanza del léxico en alumnos con español como segunda lengua del tercer ciclo de Primaria en la misma ciudad de Melilla. El trabajo en sí no pretendía estudiar la relación entre competencia léxica y comprensión lectora pero, en su desarrollo, acometió inevitablemente dicha relación, pues se idearon diferentes estrategias lectoras para trabajar el vocabulario (Moral, 2013). Entre los logros del programa diseñado se encuentra la mejora de la competencia lectora al tiempo que se enriquecía el léxico del alumnado, quien, de por sí, tenía graves carencias en el dominio del español.

Asimismo, hay que considerar el estudio realizado por Schmitt, Jiang y Grabe (2011), que estuvo enmarcado en la relación que existe entre el porcentaje de vocabulario conocido en un texto y el nivel de comprensión lectora del mismo texto. La muestra utilizada para los fines de esta investigación la constituyeron 661 participantes de ocho países que realizaron una prueba de vocabulario medida en las palabras extraídas de cada texto utilizado para la comprensión lectora. Estos participantes debían leer los textos y completar un test de comprensión lectora. Los resultados revelaron, igual que los anteriores, que existe una relación lineal entre el porcentaje de vocabulario conocido y el grado de comprensión lectora. Por tanto, este es un estudio más que confirma la importancia que tiene el conocimiento del vocabulario y cómo influye en la comprensión lectora de los alumnos.

El rendimiento académico

Hay investigaciones (Anderson, Whipple, Jimerson, 2002; Benito, 2007; Marchesi, 2003; Pajares, 2005) que han comprobado que una persona con dificultades en la habilidad lectora tiene también problemas en el rendimiento escolar y, por tanto, está abocada, en muchos casos, al abandono escolar temprano (Sánchez, 2010, 2013). Los resultados obtenidos en esta tesis sobre la comprensión lectora relacionados con el rendimiento en los estudios están en la misma tendencia de lo señalado. Ello se refuerza, además, con estas palabras de Echeverría (2004, p. 141) a propósito de una prueba llevada a cabo:

Aunque es poca la investigación sistemática que se ha hecho, sabemos que es un excelente predictor del desempeño académico de los estudiantes, debido a su muy alta correlación con la comprensión de lectura. Los estudiantes con buenos resultados en la prueba, casi invariablemente son los que poseen buena comprensión de lectura, lo cual nos permite concluir que hay una estrecha correlación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión lectora.

La comprensión lectora es una habilidad que trasciende a todas las materias del currículo y, como tal, las consecuencias de realizarla insatisfactoriamente repercutirán en el rendimiento general del estudiante (Solé, 2012). De esta forma, Yubeo, Larrañaga y Sánchez (2011) afirman en su investigación que la construcción del hábito lector desde la infancia y tener una valoración positiva hacia la lectura están correlacionadas con un mejor rendimiento escolar.

En otro estudio anterior, Yubeo, Larrañaga y Sánchez (2010) obtuvieron unos resultados que les permitieron afirmar que en lo referente a la valoración de la comprensión lectora y del rendimiento, los niños españoles autóctonos obtienen una mayor puntuación que los alumnos inmigrantes de origen latino y que aquellos que proceden de otro país con idioma diferente al castellano.

En las tres áreas instrumentales curriculares cuyos resultados se analizan en este estudio (Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio), si se establecen comparaciones entre las calificaciones de los alumnos y las puntuaciones obtenidas en la prueba ACL6 se perciben diferencias muy significativas en los tres casos. Lo mismo ocurre con el nivel de vocabulario y estas calificaciones lo que viene a corroborar la relación de la destreza lectora con el rendimiento de los alumnos; de ahí que los que presentan un alto rendimiento escolar manifiesten también un nivel elevado de comprensión lectora así como de vocabulario.

Numerosas investigaciones relacionan ambas variables en diferentes etapas educativas, desde la escolaridad inicial hasta la formación de adultos, y todas, como la presente, ofrecen resultados similares, tales como las de Aliaga (2000), Rinaudo y González (2002), Nolen (2003), Meneghetti, Carretti y De Beni (2006), Vázquez (2006), O'Reilly y McNamara (2007), Topping, Samuels y Paul (2007), Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen y Holopain (2008), Cromley (2009) o Sánchez (2010).

Es el caso también de estudio de Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor y García, (2009) sobre la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico, para lo cual utilizaron una muestra de 1392 estudiantes del nivel medio. Los resultados, examinados mediante el análisis discriminante, corroboraron que la comprensión lectora ocupa un lugar destacado como determinante del aprendizaje escolar y del rendimiento académico; son resultados similares a los de Amable (2007) o los de Janet (2006) en su estudio sobre lectura y éxito escolar, quien parte de dos ideas: la lectura como habilidad técnica que puede aprenderse y desarrollarse, y la lectura como herramienta cognoscitiva que permite mejorar la propia habilidad lectora. Leer incrementa la habilidad de reconocer las letras y su consiguiente traslación en palabras, este proceso permite al alumno aumentar tanto su vocabulario como su velocidad lectora y familiarizarse con las estructuras del texto lo que conlleva una mejora de la comprensión así como del desempeño escolar.

En cambio, estos resultados contrastan con lo planteado por Salcedo (2007), que no encontró relaciones significativas entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico, pero hemos de hacer hincapié que la muestra de Salcedo son estudiantes universitarios, no niños como nuestra investigación.

En España la asociación entre lectura y aprendizaje ha sido confirmada en investigaciones llevadas a cabo sobre este tema, en las que se han encontrado correlaciones significativas entre las calificaciones escolares y variables tales como el gusto por la lectura (Molina, 2006) o la comprensión lectora (Fiz Goicoechea, Ibiricu y Olea, 2000b; González Fontao, 1996; Meneghetti, Carretti y De Beni, 2006; Mohamedi Amaruch, 2011; Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014).

El nivel de estudio de los padres

Si bien el grado de formación académica de ambos progenitores está muy relacionado con el nivel de comprensión lectora de los hijos, como se pueden observar en los resultados de esta investigación (padre: $F= 19.956$, $Sig.= .000$; madre: $F= 44.870$; $Sig.= .000$), se aluden por separado a ambas relaciones.

Tales resultados no coinciden con los valores obtenidos en la investigación realizada por Mohamedi Amaruch (2011), ya que entonces obtuvo valores que demostraron que no había diferencias significativas al relacionar el nivel de estudios de padres y madres con los resultados de las pruebas ACL-6, es decir, los estudios de las figuras paterna y materna no se relacionaban con los niveles de comprensión lectora de los hijos (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014).

En aquella investigación con alumnos del mismo curso que los del estudio de esta tesis, el 45% de los progenitores masculinos tenía cursada la Educación Primaria, seguidos, muy de lejos, por aquellos con estudios acabados de Secundaria (28%), solo el 6% tenía formación universitaria. Este hecho parecería contradecir otras investigaciones que afirman que cuando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, incluyendo la destreza lectora, y, por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá, 1999; Casquero y Navarro, 2008; Escardíbul, 2008, Jiménez y Hernández, 2011). En otra investigación, Martínez, Martínez y Pérez (2004, citado por Jiménez, 2009) coinciden en que la escolaridad de los padres es un factor importante que predice el aprovechamiento escolar del niño ya que solo el 4% de los hijos de

padres con nivel universitario obtuvieron notas escolares por debajo del promedio esperado, mientras que estos bajos resultados se obtuvieron en el 22% de los casos de alumnos con padres que estudiaron Secundaria y en el 41% de los alumnos cuyos padres contaban con escolaridad primaria.

En el caso de la madre, ocurrió lo mismo en el estudio de Mohamedi Amaruch (2011), al contrario que en el actual, no existieron diferencias significativas en la relación analizada (Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch, 2014). Estos fueron unos resultados que extrañaron entonces al investigador y se justificaron como consecuencia de la muestra pequeña consultada.

Es sabido y verificado que el hecho de una baja formación académica materna aumenta el grado de dificultad en el acompañamiento de las actividades escolares de los niños, teniendo en cuenta lo planteado por Rama (1996, citado por Mella y Ortiz, 1999), quien afirma que “menos años de estudio de la madre se asociaría con menor logro escolar por parte de los niños” (p. 69). En esta misma línea, Connell y Prinz (2002) descubrieron que la formación académica de la madre se relacionaba con puntuaciones altas de los hijos en el caso de pruebas de habilidad lectora, sobre todo cuando la interacción entre madre e hijo, más aún entre madre e hija, era alta; de la misma forma se veían favorecidas las habilidades sociales y de comunicación de los descendientes.

Dentro del ambiente sociocultural familiar destacan dos variables relevantes: el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura. González (2004) afirma que influye el grado de instrucción de los padres, ya que los hijos de padres que poseen un grado de educación superior tendrán un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora. Así mismo, estarán más expuestos a los diferentes usos del lenguaje y en casa se valorarán el éxito académico y las actividades escolares. Todo ello les brindará más experiencia, haciendo que sus resultados académicos sean satisfactorios.

La simple actitud de la familia hacia los elementos inmersos en la competencia lectoescrita y su estimulación natural conlleva efectos positivos sobre su adquisición (Alivernini, Manganeli, Vinvi y Di Leo, 2010; Falk, Beilfus, Orem, 2010). Por lo general, los padres suelen tener actitudes positivas hacia la lectoescritura y, aunque no sea trabajando directamente tareas estimulantes con sus hijos en este sentido, les

recuerdan su importancia y les animan y motivan a practicar actividades de este tipo (Mathanwane, 2006); si bien, cuando los niños son pequeños las familias suelen exponerles las virtudes de la lectura como fuente de diversión, mientras que, a medida que los alumnos se van haciendo mayores, los padres tienden a subrayar la importancia de esta para el éxito académico y profesional, más que como medio de disfrute (Mata y Pacheco, 2009; Moreno, 2001).

Para finalizar este apartado, cabría destacar también el trabajo de investigación realizado por Marí-Klose (2009), *Informe sobre la inclusión social en España 2009*, donde, en el capítulo referente al capital social y cultural de las familias, considera que los logros educativos de los hijos están fundamentalmente en manos de sus padres y, más concretamente, en su nivel educativo; un ejemplo de ello: el 73% de los hijos de universitarios que nacieron en la década de los setenta han estudiado una carrera, mientras que tan solo lo ha hecho el 20% de aquellos cuyos padres no eran universitarios. En cuanto al abandono escolar prematuro el informe revela que es un 86% más alto en las familias monoparentales, de hecho la proporción de jóvenes que abandonaron sus estudios tras finalizar la ESO es 5.6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores, y 11.2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la mujer tiene estudios superiores. Marí-Klose (2009) considera que la educación de la madre influye tanto porque es ella la que hace un especial hincapié y seguimiento en los estudios de sus hijos.

PARTE V

CONCLUSIONES Y OTRAS

CONSIDERACIONES

PARTE V

CONCLUSIONES Y OTRAS CONSIDERACIONES

1. CONCLUSIONES

La realización de este estudio ha brindado datos empíricos acerca del nivel de comprensión lectora de los alumnos y alumnas de 6.º curso de diez centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla.

El hecho de que la prueba ACL-6 empleada asocie cada texto trabajado y, dentro de cada uno, ítems asociados a una determinada dimensión de la comprensión lectora proporciona al investigador o el profesor que esté utilizando esta herramienta la suficiente información para poder analizar y comparar la capacidad lectora con el desarrollo de habilidades de pensamiento. Asimismo, podrá aprovechar la información para realizar un mejor diagnóstico del grupo con el que trabaja y así planificar sus acciones pedagógicas en orden a facilitar el desarrollo de las habilidades donde se presentan más dificultades y a promover la práctica de las destrezas más carenciales.

A partir de los datos obtenidos en este estudio y en relación con los resultados de la prueba ACL-6 y los objetivos planteados en un principio, se constata lo siguiente:

1. Según el primer objetivo que se pretendía lograr, *conocer si los alumnos de 6.º curso de Primaria de los diez centros evaluados alcanzan el grado de comprensión lectora estimado para este nivel*, el **rendimiento en lectura comprensiva** de los alumnos de 6.º curso de los centros participantes se

encuentra por debajo de lo esperado para su nivel y para el momento del año en que fueron evaluados. Solo el 30% de los alumnos consiguen, efectivamente, superar el nivel de comprensión que se les presupone para un curso que finaliza la etapa de Educación Primaria

2. Por otro lado, la prueba está formada por ítems relativos a tres **tipos diferentes de textos** (literarios, informativos e interpretativos), cuyo análisis ha permitido dar respuesta al segundo de los objetivos de la tesis: *comprobar si el nivel de comprensión de los alumnos es similar en los diversos tipos de textos*. Para ello se tuvieron en cuenta las características de estos textos y, tras la realización del análisis de los datos recogidos, se pudo confirmar que no existen diferencias significativas en la comprensión de los alumnos en la tipología trabajada.

En cuanto a **los procesos de comprensión lectora**, vinculados también al segundo objetivo del estudio, los resultados correspondientes llevan a reafirmar que el nivel de comprensión literal, el más básico, plantea problemas para más de la mitad de los alumnos (56.26%). En cuanto a la comprensión inferencial, predominan los errores sobre los aciertos (errores: 62.47%), es decir, una parte importante del alumnado carece de estrategias para establecer conexiones lógicas entre los datos dados por el texto para la interpretación del mismo. Asimismo, el nivel de comprensión crítica es similar (errores: 62.1%). Haciendo referencia a la dimensión interpretativa, se ha detectado la incapacidad de 69% de los alumnos para reorganizar la información leída, convirtiéndose en la destreza menos desarrollada de los alumnos de 6.º curso participantes en la investigación.

3. Respecto al tercer objetivo propuesto acerca de la *relación de las diferentes variables personales, escolares y familiares con el grado de comprensión de la lectura*, el análisis de las **características individuales** de los alumnos proporciona la siguiente información:
 - Dado que existen diferencias significativas entre los centros públicos y los concertados en relación con el nivel de comprensión determinado por ACL-6, se puede afirmar que la **titularidad del centro** está relacionada con la

capacidad de comprensión de los alumnos: aquellos escolarizados en centros concertados presentan mejores niveles en esta competencia.

- Atendiendo al **sexo** de los alumnos, se han hallado diferencias significativas en los resultados en la prueba ACL-6, las niñas obtienen mejor puntuación global que los niños.
- En el caso de la **procedencia cultural** del alumnado, se observa que hay diferencias muy significativas según se pertenezca a uno u otro grupo, los alumnos de origen peninsular o europeo obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora que los de ascendencia rifeña o bereber.
- Al relacionar el grado de comprensión lectora de los alumnos participantes y su **lengua materna**, se obtiene una diferencia muy significativa entre ambas variables, siendo de más alto nivel la comprensión lectora de los alumnos que tienen al español como L1.
- Asimismo, existen diferencias muy significativas entre el nivel de comprensión lectora y la **lengua de uso más frecuente** de los alumnos: aquellos que emplean habitualmente el español obtienen mejores puntuaciones en esta competencia que los que usan el bereber.
- Los **hábitos lectores** repercuten de manera positiva en la comprensión lectora del alumnado, por lo que el fomento de la lectura debe ser un aspecto clave en la educación. Comparando los datos obtenidos sobre la actitud hacia la lectura y las puntuaciones en ACL-6, se encontraron diferencias muy significativas, conforme esta actitud hacia la lectura es más positiva, también mejoran los resultados de comprensión lectora. En consonancia con los resultados en función del sexo, igualmente son las chicas las que leen más de una vez a la semana o incluso todos los días.
- En cuanto a la relación entre el **nivel de vocabulario** y el de comprensión lectora, existe una correlación positiva que refleja una relación directamente proporcional, a mayor nivel de comprensión lectora le corresponde mayor puntuación en la prueba de vocabulario.

- Respecto al **rendimiento escolar**, aunque era esperable, se comprobó que existían diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora y las calificaciones en la asignatura de Lengua castellana y literatura, los alumnos con buenas evaluaciones en la asignatura también las lograron en las pruebas ACL-6. Lo mismo ocurre con el nivel de vocabulario y estas calificaciones, aumentan las puntuaciones en ACL-6 y en la prueba de vocabulario conforme aumenta el rendimiento en la materia. De igual modo, también existen estas diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora y las calificaciones en Matemáticas, teniendo en cuenta lo importante que es comprender los textos matemáticos para conseguir trabajarlos satisfactoriamente. En lo referente a las calificaciones en Conocimiento del Medio, aparecen diferencias muy significativas entre las variables analizadas. Si se realizan comparaciones múltiples entre las calificaciones, también hay diferencias muy significativas entre todas ellas, de la misma forma que las había en las materias de Lengua y Matemáticas.
- Por último, se han hallado diferencias muy significativas según el nivel de **estudios de los progenitores**: el grado de formación de los padres está relacionado con los niveles de comprensión lectora de los hijos, es decir, a mayor formación de los ascendientes, mayor capacidad lectora manifiesta en las puntuaciones de la prueba ACL-6.

Las conclusiones presentadas en este trabajo de investigación son aplicables no solamente a la muestra participante de 6.º curso de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, sino, más bien, se pueden generalizar los resultados del estudio a una población escolar mayor que abarcara todos los centros de la ciudad o, incluso, de otras ciudades donde cursen la etapa de Primaria escolares con características similares a los de la muestra.

Cabría señalar que los planteamientos y objetivos de esta investigación tienen mucho que aportar y suponen una mejora y un reforzamiento fundamental a aquellos estudios y programas que trabajan el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, ya que presentan una justificación razonada y científicamente probada de una situación

que, desgraciadamente, no es exclusiva del contexto geográfico y social protagonista de este trabajo. De ahí que la intención reflejada en estas páginas sea la de evaluar el desarrollo de las destrezas y habilidades de pensamiento, en concreto de los alumnos de 6.º curso de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla, sobre todo, a tenor de los resultados que se han obtenido, que ratifican la necesidad de ampliar las investigaciones correspondientes a la comprensión lectora a otros niveles educativos ya que este problema o carencia lo tiene generalizado el alumnado de Melilla.

El desequilibrio lingüístico que se viene exponiendo a lo largo de estas líneas, refuerza el sentimiento de exclusión y segregación cultural y fomenta aún más la división social. Las creencias, actitudes y motivaciones de una comunidad influyen en sus miembros a la hora de la adquisición de una lengua.

Ante el panorama expuesto, en el que se ha insistido en el alto índice de fracaso escolar en nuestro contexto al tener el español como L2 alumnos españoles de pleno derecho –caso muy distinto al de los inmigrantes–, creemos necesario revisar los planteamientos didácticos y tomar una serie de medidas que consideramos difíciles y laboriosas para mejorar la competencia lingüística en español y, por ende, para el pleno acceso a la cultura y a la ciudadanía. En esta situación Vicente (1999) ya auguraba un difícil y laborioso futuro para los docentes:

La educación de estos niños va a plantear serios problemas en un tiempo breve y va a costar serios esfuerzos de adaptación al grupo de docentes. Es decir, aparecerá una realidad nueva que hará cobrar mayor fuerza a la urgencia de programas de interculturalidad en los colegios españoles. (p. 146)

Una vez recogidos y comentados globalmente los resultados del estudio, nos llevan a formular algunas recomendaciones para mejorar la comprensión lectora del alumnado.

2. RECOMENDACIONES

Se considera que uno de los problemas de la formación actual es la falta de preparación con la que el alumnado se incorpora a la ESO, situación en la que estarán los alumnos participantes en el curso siguiente. El hecho de terminar la Educación Primaria sin haber adquirido las habilidades lectoras origina falta de motivación hacia los estudios, por lo que se propone desde esta tesis hacer un esfuerzo especial en el área de Lengua castellana y literatura, en coordinación con las otras áreas pues la competencia lectora no debe circunscribirse solo a aquella, para que ningún alumno termine esta etapa sin saber hablar ni leer correctamente nuestra lengua. Por tanto, se debería garantizar que ninguno promocionara al tercer curso de Primaria con esa carencia de base. Es el caso de una gran parte de la población de origen bereber escolarizada no solo en aulas de la ciudad de Melilla, sino de todo el territorio nacional, de la misma forma que hay niños de la más variada procedencia, con lengua materna distinta del español, que se hallan en una situación similar.

En las páginas siguientes, y tras una lectura de estudiosos del tema que nos ocupa, se presentan algunas contribuciones que, a lo largo de toda la investigación y por sus resultados, han surgido y se han considerado necesarias e importantes en la enseñanza y aprendizaje del alumno con el propósito de lograr un mejor desarrollo integral propio. Estas recomendaciones están dirigidas a instituciones vinculadas a la Educación, a profesores, a la familia y, en general, a toda persona que esté interesada en lograr la mejora de la comprensión lectora de nuestros jóvenes escolares.

A) Propuestas para el ámbito educativo:

He aquí la expresión de algunas necesidades derivadas de este estudio y unas sugerencias de trabajo tanto en el entorno amplio del centro educativo como en el particular del aula:

- Concebir como necesario el fomento de la lectura e, incluso, obligatorio por tratarse de una herramienta directa para acabar con el analfabetismo funcional, en la mayoría de los casos, y por devenir la mejor herencia para los niños y

jóvenes del país, además de ser la puerta de entrada a la educación y al progreso de la persona y, consecuentemente, de la sociedad.

Es un despropósito pretender elevar los índices de lectura comprensiva si, en primer lugar, no se considera esta como un aspecto deficitario o punto débil del alumnado español. Primero hay que admitir la carencia para después trabajar por solucionarla y para ello son muy útiles los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales descritos en esta tesis.

- De la propuesta anterior se deriva la necesidad del diseño de un proyecto de animación a la lectura que implique a alumnado, profesorado, familia e instituciones educativas. Borda (2008) da las pautas básicas para crear uno orientado a la Secundaria pero son de aplicación también para la Primaria: adecuarlo al propio contexto; considerar los recursos humanos, también dependientes del contexto próximo; concebirlo como herramienta de trabajo y reflexión colectiva y no un fin en sí mismo; asumir el riesgo de que no sea fructífero para el alumnado; hacer realidad la intención de la intervención; prever y anticiparse a una situación determinada; asumir la gestión que precisa y su evaluación; concebirlo como fruto del trabajo del equipo docente del centro; buscarle, que la tiene, la utilidad para exteriorizar ideas comunes; y, por último, reconocer su dimensión temporal orientada a un futuro próximo.
- Capacitar a maestros y profesores para la aplicación y el desarrollo de medios y de estrategias lectoras a través de los cuales los alumnos logren conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse independiente y eficientemente en el manejo del material simbólico que se les ofrece, pero siempre intentando favorecer un gusto por la lectura. Estos mismos profesores deben ser el foco de contagio lector para sus alumnos, como señala Mata (2008a, p. 147): “los buenos profesores deberían ser conocidos como los auténticos y más entusiastas animadores, como adalides de una experiencia que, más allá de los programas escolares, incumbe a la vida de sus alumnos y a la suya propia.”

Por otra parte, Matas (2008b) está convencido de que esta capacitación debe comenzar desde los ahora grados de Educación Infantil y de Primaria, antaño estudios de Magisterio, en tanto que en sus planes de estudio no se tiene

en cuenta la realidad escolar, no hay una formación en prácticas de escritura y lectura presentes en las actuales aulas escolares, no se abordan “los fundamentos de la comprensión lectora, las bibliotecas escolares o la literatura infantil y juvenil.” (p. 213).

- Ayudar al alumnado a formular un propósito claro para la lectura. Hacerles ver y comprender los diferentes fines y utilidades de la lectura, considerando que están asociados a un género concreto, a su propósito comunicativo y a sus características lingüístico-estructurales (Ibáñez, 2012). Es importante que los docentes creen situaciones favorables hacia la literatura de cualquier tipo de libro (Mata, 2008a), sin olvidar que el alumnado debe tener muy clara la funcionalidad de la destreza para que se convenza si no puede ser del enriquecimiento personal que supone, al menos de lo que se puede conseguir a través de ella; se estaría hablando, pues, de lograr una motivación instrumental para llegar después a la integradora, si no se logra comenzar por esta última.
- Tener en cuenta el nivel de experiencias de los alumnos para iniciar cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, pues de acuerdo al grado de experiencias, se facilitará o limitará su comprensión lectora. En este caso, hay que observar que el alumnado bereber carece de estrategias procedentes de su experiencia lectora en su lengua materna dada las características orales de esta, como se ha expuesto en páginas anteriores, pero sí que se puede recurrir a sus relatos orales para incitarlos al gusto por este tipo de literatura, después ya llegará el momento oportuno para introducirlos en los textos escritos en otras lenguas.
- Algunos niños, jóvenes y adultos están perdiendo el gusto y la actitud placentera del acto de leer y estos se deben despertar en la niñez y adolescencia para que sean un hábito de por vida. Por esta razón, la actuación docente del profesor debe incluir la búsqueda de un acercamiento del alumno a la lectura a través de actividades, estrategias y técnicas lectoras bajo la apariencia formal del juego y, desde ahí, originar la necesidad de la lectura. Todos estos elementos coadyuvan el proceso comprensivo de los textos sobrepasando la actividad tópica basada en preguntas que aparecen al final de un texto de mayor o menor extensión. No obstante, Mata (2008a) advierte que estas prácticas lúdicas corren el riesgo, a

veces, de resultar dispersas e incoherentes, lo que las hace fracasar, esto se evitaría si ocuparan un lugar propio en el seno de programas de animación lectora de carácter constante y duradero.

- Asimismo, los ejercicios de expresión escrita propuestos en el aula deben tener una proyección de carácter vivencial lúdico y recreativo medido para que complementen otras actividades más rigurosas o formales de comprensión lectora. Se invitará al alumnado a compartir sus escritos y a mostrar y comentar sus ideas, por eso es necesario hacerles escribir.

De hecho, un rendimiento limitado en esta expresión escrita y la poca atracción que ofrece al alumnado deben tener unas causas definidas. Aunque no faltan autores que advierten que un cambio en los procedimientos para la enseñanza de la lengua resolvería el origen de todos los males:

El gran error: hemos hecho gramáticos antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. [...] Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado. (Zapata, 1996, p. 21, citado en Carnicero, 2012, p. 653)

En el campo de la escritura, un referente teórico-práctico para una experiencia en el aula es el movimiento de origen anglosajón Escribir a través del currículum, *Writing Across the Curriculum* (WAC), desde una postura que considera a la escritura no como una práctica descontextualizada sino integrada en las disciplinas escolares distintas de las lingüísticas (Russell, 2002).

- Crear un corpus textual próximo a la cultura del alumnado y a su capacidad de interpretación, especialmente recurriendo a la literatura infantil y juvenil, sobre todo, de tradición oral (Borda, 2003), más aún en el caso del alumnado de origen bereber.
- El docente debe tener en cuenta en la adquisición y utilización de los materiales bibliográficos estos seis tipos de legibilidad: físico, lingüístico, psicológico, conceptual, estructural y pragmático, y delimitará diferentes grupos de lectores en el aula (Alliende, 1994):

1. *Legibilidad física o material*, o posibilidad sensorial que tiene el lector de dominar el texto, por ejemplo, respecto a las características de las letras y la longitud del texto, cuestiones muy importantes, sobre todo, para los niños que se inician en la lectura y en el desarrollo del hábito lector.
2. *Legibilidad lingüística*, sobre la relación con el léxico y los aspectos morfosintácticos (construcciones gramaticales que debe dominar el lector).
3. *Legibilidad psicológica* o adecuación a los intereses y a la evolución psíquica del lector.
4. *Legibilidad conceptual*, sobre la dificultad conceptual del texto y su función dentro del contexto cultural del lector.
5. *Legibilidad estructural*, concierne a la organización del texto: si permite su lectura o la hace difícil o imposible.
6. *Legibilidad pragmática*, es decir, si, una vez terminada la lectura del texto, el lector tendrá una respuesta global deseable.

En el caso del desarrollo de la **comprensión lectora**, se añaden a las anteriores una serie de acciones específicas para ello:

- Realizar actividades encaminadas a la planificación de la lectura, empezando por trabajar las ideas previas del grupo-clase sobre el texto que se va a leer, lo que ayuda a aumentar la motivación y fomenta el debate sobre el texto.
- Elegir las técnicas de comprensión que se estimen más adecuadas al propósito de la lectura (buscar datos, repasar, leer para aprender, para distraerse...).
- Realizar actividades que impliquen la supervisión de la lectura, por ejemplo, verificar cómo se va comprendiendo lo que se lee utilizando diversas técnicas cognitivas de comprensión como la relectura, lectura recurrente, lectura continuada, lectura simultánea, imaginar el contenido del texto, formular hipótesis... Ello facilita determinar dónde se encuentran las dificultades de comprensión (palabras, expresiones, párrafos...).

- Realizar actividades de autoevaluación sobre la comprensión del texto, para lo que se incitará al alumnado a formular preguntas de autocomprensión lectora y a realizar una relectura si fuera necesaria:
 - Reflexionar sobre los objetivos planteados en un principio: ¿Estoy consiguiendo lo que quería antes de leer?
 - Valorar si se ha comprendido o no: ¿Qué he comprendido? ¿Qué dificultades me ha supuesto el texto?
 - Identificar las causas de la no comprensión: ¿Por qué no lo comprendo? ¿Leo deprisa? ¿El vocabulario es difícil? Etc.
 - Reflexionar sobre las técnicas cognitivas empleadas para comprender: ¿Me ayudan o no?
 - Valorar el texto en cuanto a contenido, dificultad...
- Trabajar estrategias lectoras complementarias adecuadas al nivel del alumnado: entonación, diálogos, musicalidad de la rima, fluidez lectora, exactitud lectora...
- Realizar actividades escritas posteriores a la lectura siguiendo el modelo propuesto: una nota, una carta, una invitación, una receta...

Algunas de estas actividades, junto a otras, las aborda Borda (2000) para ejemplificar lo que se puede hacer en talleres de lecturas. La autora describe una serie de estrategias y recursos que permiten reforzar y ampliar la comprensión textual de una serie de textos y paratextos de cuentos y poesías.

En el caso de **alumnos con necesidades educativas específicas**, entre los que se pueden encontrar alumnos extranjeros que no dominen el español, en general, participarán en las mismas actividades que sus compañeros y recibirán la ayuda que necesiten en cada caso y dentro del aula, siguiendo las recomendaciones de la Inspección educativa. Para ellos se proponen las siguientes acciones y actividades:

- Fomentar la participación en el aula adaptando textos en cuanto a léxico y gramática, además de adecuarlos a su nivel y sus intereses, para ayudar a una mejor comprensión.
- Trabajar la extracción de la idea principal de un texto.
- Dividir el texto en párrafos y ayudarles a sintetizar su contenido.
- Proponer textos que trabajen valores como la no discriminación o temas multiculturales que faciliten el conocimiento del país o la cultura de origen a todos sus compañeros.
- Crear un taller para recopilar cuentos multiculturales con el objetivo de conocer mejor la cultura del alumno extranjero.

En el caso concreto del **español-L2**, se deberá trabajar en clase la lectura de textos que pertenezcan a géneros variados de todas las áreas: textos expositivos presentes en manuales que incluyen gráficos, diagramas, tablas, planos; cuentos, canciones, poemas, textos instructivos, anuncios publicitarios, folletos, recetas, carteles, páginas web, etc. Estos géneros textuales se asocian por sus características discursivas (estructura y marcas lingüísticas) a los contenidos funcionales y a los exponentes lingüísticos que les corresponden. Conviene, además, preparar las lecturas organizando actividades antes, durante y después de realizarlas.

Si páginas atrás se aludió a que Borda (2003) señalaba la conveniencia de crear un corpus textual próximo a la cultura del alumnado, en el caso de los estudiantes de origen bereber, este corpus debería ser oral –recuérdese el carácter oral de su lengua, ya explicado anteriormente–, dada la inexistencia de literatura infantil transcrita en lengua española. Se conocen cuentos bereberes recogidos por algunos autores de este origen pero, mayormente, se trata de narraciones tribales incomprensibles para menores. Sería interesante que se retomaran relatos de su propio entorno familiar y se transcribieran *ad hoc*.

Villalba y Hernández (2001, p. 103) proponen las siguientes actividades de comprensión lectora en español-L2:

- Seguir instrucciones escritas.
- Localizar una información concreta.
- Hacer hipótesis sobre el contenido y confirmar o reestructurar esas hipótesis.
- Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto.
- Emparejar dibujos y textos.
- Imaginar el desenlace de una historia.
- Hacer frases que resuman el contenido.
- Poner título a un texto.
- Resumir el texto con un número determinado de palabras.
- Reconstruir textos que han sido cortados y mezclados.
- Contestar a preguntas formuladas por el profesor.
- Elaborar preguntas a respuestas dadas.
- Completar sopa de letras.

Moral (2014) sugiere, asimismo, una serie de estrategias metodológicas y recursos encaminados al desarrollo de las lecturas intensiva y extensiva en el aula de español como segunda lengua, por la primera se facilita la adquisición de vocabulario y se refuerza el conocimiento léxico ya existente, a la vez que se adquieren determinadas estructuras lingüísticas. Mediante la lectura extensiva se trabaja más el significado global del texto, además de que se favorecen hábitos de lecturas apropiados.

Considerando la importancia del léxico en la comprensión lectora, se recogen algunas propuestas de Sanjuán (2007) para facilitar el desarrollo de la competencia léxica en español-L2:

- Analizar el léxico fundamental de cada área curricular y seleccionar cuidadosamente aquellos términos que interesen trabajar según su grado de dificultad y su pertenencia al léxico básico o técnico.
- Como punto de partida, recurrir a textos graduados junto a glosarios que faciliten su comprensión, de esta forma, se trabajarán las potencialidades semánticas y de uso de cada término.

- Incluir otras tareas para trabajar la recepción de nuevos términos, la memorización y la evocación para usos productivos (mapas conceptuales, diagramas visuales, fichas de vocabulario...).

Por otra parte, como **actividades complementarias** a las desarrolladas en el currículo escolar del tercer ciclo de Primaria, consideradas como de ampliación de contenidos pero dentro del horario lectivo, se proponen las que siguen:

- Elaborar un cuadernillo individual que constará, como mínimo, de las fichas que recogerán una iniciación a la reflexión sobre los libros leídos.
- Actividades de lectura eficaz en torno a un libro, leído en clase por todos, que son recogidas en este cuadernillo de trabajo individual.
- A partir de la lectura anterior, abrir un debate en el grupo clase sobre diferentes aspectos del libro: características y actitud de los personajes, análisis de la trama...
- Escribir un libro, realizando un resumen e ilustración por capítulo y dándole un formato determinado (portada, contraportada, biografía...).
- Elaborar un cómic, una vez trabajada la técnica, inspirado en un texto leído.

A ello hay que sumarle actividades de animación a la lectura orientadas no solo a alumnos con dificultades en esta destreza sino abiertas a la participación del resto del alumnado.

B) Propuestas para el ámbito familiar:

Si es importante desarrollar el hábito lector en la escuela, lo es más iniciarlo y mantenerlo dentro del hogar. A veces esto no resulta fácil, pues hay familias donde los progenitores carecen de él. Como asegura González Álvarez (2000), la labor de los padres es imprescindible para fomentar en los hijos una actitud favorable hacia la lectura: pueden ser sus modelos lectores, compartiendo lecturas, ofreciéndoles libros

adecuados o, simplemente, vigilando el tiempo que le dedican a la televisión y, en estos días, a los juegos multimedia. Como tomando el testigo, Borda (2006) plantea en una línea similar una serie de actividades, estrategias y recursos orientados a crear un ambiente enriquecedor y entusiasta para con la lectura en familia.

No obstante, el docente debe favorecer ese acercamiento entre la familia y la lectura con la convicción de que un alumno que desarrolle paulatinamente el gusto por la lectura, más adelante no tendrá dificultades de comprensión lectora. Se añaden algunas pautas al respecto:

- Concienciar a las familias mediante programas de prevención primaria de tal manera que se informe de la necesidad y la importancia de la lectura como un factor de cultura y de progreso. Se debe intervenir de forma especial con familias de escasos recursos económicos (facilitarles el acceso a las bibliotecas, a la ludoteca del barrio, inscribirlos en campamentos de verano para el aprendizaje de idiomas...).
- Debe trabajarse por la incorporación plena de la familia en el proceso educativo como factor esencial para el éxito en el aprendizaje escolar y no solo con los alumnos de forma individual. Esta incorporación se puede dar, como lo propone Haycock (1986, citado en Mohamedi Amaruch, 2011), para el caso específico del aprendizaje de la lectura en forma de “currículum para el hogar”, a través del cual se enseña en la familia aquello que es importante para su aprendizaje escolar presente y futuro. Como se iniciaba este epígrafe, está en el núcleo familiar la primera responsabilidad de motivar el gusto por la lectura a los hijos desde pequeños, tarea que será compartida después con el centro educativo.

Desde esta perspectiva, Covadonga (2001, citado en Rodríguez, 2012, p. 7) señala que “el rendimiento académico del alumno no se debe exclusivamente a la labor que se desempeña en el centro educativo, sino que ejerce una poderosa influencia el entorno familiar”, por lo que se hace necesario, como sostiene Symeou (2005, p. 39),

Promover desde la infancia un contacto frecuente entre la familia y escuela, porque cuando los padres y madres se implican activamente en la educación de

sus hijos, contribuyen a generar en ellos mayor interés por los estudios, a la vez que van modelando la configuración de su personalidad y sus comportamientos.

Es fundamental que los alumnos de Educación Primaria lean a diario, según las indicaciones de su tutor. Los padres deberán colaborar supervisando y siguiendo esta la lectura.

- Los modelos de lectura que los padres le brinden al niño desde pequeño son muy importantes, ya que estimulan a repetir la conducta de los padres como lectores, esto se puede observar cuando van a comprar juntos los útiles escolares o la prensa, visitan bibliotecas, etc. Si los pequeños ven leer a sus progenitores, es más fácil que valoren la lectura y la perciban como una actividad cotidiana. Cuando el niño está aprendiendo a leer es conveniente acompañarlo y comentar con él la lectura.
- La conversación es una de las mejores técnicas para aprender a leer, a pensar y a entender, los padres deben estimular al niño con el fin de que exprese sus sentimientos y opiniones, este deberá ser escuchado al plantearse temas de conversación y de discusión.
- Asociar el acto de leer a muchas tareas diarias. El niño puede ayudar a escribir la lista de la compra y a revisarla en la tienda o el supermercado, a descubrir los ingredientes y pasos de una receta mientras se elabora, a consultar la programación televisiva para seleccionar qué quiere ver, a decidir qué película escogemos para la tarde del sábado o del domingo leyendo la cartelera que ofrecen algunos cines o los periódicos, a leer en alto y comentar noticias curiosas o las instrucciones de un electrodoméstico al ponerlo en marcha. Un ejemplo de estas actividades, junto a otras del resto de las habilidades comunicativas, se puede observar en el *Dietario on line* diseñado para 2.º curso de Primaria en Rico-Martín (2011), donde se trabajan las destrezas lingüísticas básicas en el seno familiar, con la participación de todos sus miembros.
- No hay que plantear la lectura como una obligación y, menos aún, convertirla en un castigo. Al contrario, puede ser una excusa para compartir aficiones, para disfrutar juntos contando historias y leer u ojear libros que les resulten

interesantes a los niños. Siempre se ha de combatir la idea de que leer es una pérdida de tiempo o una actividad tediosa.

- Debemos recordar, aunque sea evidente, que cada persona tiene sus gustos y que no todos los libros tienen por qué interesarle, ni siquiera si es un buen lector. Por eso se recomienda que los niños lean libros atractivos para ellos.
- La motivación lectora se reforzará si en casa hay libros de temática variada y comprometemos al niño en la ampliación de la biblioteca doméstica y en la constitución de una propia.
- Sería recomendable que los padres y madres visitasen junto a sus hijos las bibliotecas o ferias y muestras de libros o realizasen conjuntamente actividades lúdicas que reforzaran su interés por aprender.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Para llevar a cabo esta investigación se contactó con el Servicio de Inspección de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla con el fin de solicitar los permisos y entregar la documentación necesaria para aplicar las pruebas en los diferentes centros educativos de Educación Primaria de la ciudad. En primer lugar, se agradece la buena disposición de los directores y del claustro de profesores de los centros participantes en la investigación que, al darles a conocer el trabajo que se realizaría, recibieron con entusiasmo la propuesta y entregaron su disposición al trabajo.

No obstante, la primera dificultad encontrada fue la negativa de algunos directores a participar en el proyecto, objetando diferentes problemas para ello, en concreto fueron dos centros cuyos alumnos ostentan un alto nivel académico y otros tres centros catalogados como de difícil desempeño (según la Orden del MEC de 17 de Abril de 1991), que cuentan con un alumnado en su mayoría de origen *tamazigh*. Por tanto, hubiese sido interesante desde el punto de vista educativo conocer el nivel de comprensión lectora del alumnado de estos centros para poder aportar posteriormente una solución o intervención y mejorar así el nivel de comprensión lectora, que con toda probabilidad será bajo por el escaso conocimiento generalizado de la lengua vehicular de la enseñanza, el español.

En cierta medida y a pesar de esto, se ha podido trabajar con una buena muestra representativa de la población total del alumnado melillense de 6.º curso de Educación Primaria.

4. PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Consciente de las limitaciones de este estudio, el autor lanza el desafío de seguir en esta misma línea de investigación con una muestra más amplia, que abarque toda la población. A partir de los resultados de esta tesis se proponen las siguientes derivaciones:

- Sería interesante diseñar un programa de intervención para mejorar la competencia lectora de los alumnos que abarque a toda la población escolar y que se inicie desde el primer curso de Educación Primaria. Ante la dificultad de llevarlo a cabo en todos los cursos y centros, sería conveniente aplicarlo y evaluarlo al menos en los cursos que con la ley educativa anterior, LOE (2006), cerraban ciclo en los centros denominados como de difícil desempeño, es decir, en 2.º, 4.º y 6.º cursos de la etapa.

Asimismo, sería igualmente conveniente que dentro de este programa se incluyeran estrategias de comprensión para que el alumnado aprenda a extraer los aspectos inferenciales del texto y hacer hincapié en la reorganización de la información, que es la dimensión menos desarrollada de los alumnos evaluados.

- Potenciar, también mediante un programa de intervención, la adquisición del vocabulario por su alta correlación con la comprensión lectora tomando como ejemplo la tesis de Del Moral (2010), la cual sugiere un *Programa didáctico para el desarrollo de la competencia léxica en español como segunda lengua* (Pedelex), que se centra no solo en el fomento de esta competencia léxica, sino también en el dominio de otras competencias básicas, incluida la comunicativa. La intervención presentada fue dirigida a los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria del CEIP Constitución de Melilla y con lengua materna *tamazight*.

- Elaborar y aplicar una propuesta de trabajo de la lectura y la escritura en todas las áreas del currículum de 6.º curso en unos centros determinados, siguiendo la línea del WAC (Russell, 2002) y valorar su aplicación para ampliar la actuación a otros cursos.

PARTE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARTE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUSAMRA, V.; FERRERES, A.; RAITER, A.; de BENI R. y CORNOLDI, C. (2010). *Test leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez Iobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). Madrid: SGEL
- ADELL, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de adolescentes*. España: Level.
- AGUDO, T. Y AGUDO, J. M. (2012). El tratamiento de la información y competencia digital (ticd) en la práctica educativa. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8, 1-22. Recuperado de http://www.ride.org.mx/pdf/tec_emergente_en_educacion/10_tec_emergente_en_educacion.pdf
- AGUIRRE, C.; VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M.^a T. Y NAJT, M. (2008). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes* (Dossieres Segunda lengua e Inmigración, 1). Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- ALDERSON, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Ed.), *Reading in a foreign language* (pp.1-24). Harlow: Longman.

- ALEXOPOULOU, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 9. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le>
- ALIAGA, N. G. (2000). *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- ALIVERNINI, F.; MANGANELLI, S.; VINCI, E. & DI LEO, I. (2010). An evaluation of factors influencing reading literacy across Italian 4th grade students. *US-China Education Review*, 7(5), 88-93.
- ALLIENDE GONZÁLEZ F. (1994). *La legibilidad de los textos*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ALLIENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1990). *La Lectura: Teoría, evaluación, desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ALLIENDE, F.; MILICIC, N. y CONDEMARÍN, M. (1991). *Prueba CLP Formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE.
- ALONSO TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.
- ÁLVAREZ, A. C. y GUTIÉRREZ, S .R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319.
- AMABLE, P. (2007). *Nivel de comprensión lectora y nivel de rendimiento académico de los estudiantes del programa de Psicología*. Cuzco: Universidad Andina del Cuzco.
- ANAYA NIETO, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacompreensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294.
- ANDERSON, R. C. & PICHERT, J. W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 17, 1-12.

- ANDERSON, R. C.; WILSON, P. T. & FIELDING, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- ANDERSON-INMAN, L. & HORNEY, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 15-44). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANGHEL, B. Y CABRALES, A. (2010). *The Determinants of Success in Primary Education in Spain*. (Documento de Trabajo 2010-20). Cátedra FEDEA-Banco Sabadell Madrid: FEDEA. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2010/dt-2010-20.pdf>
- ANPE (2014). De nuevo ante el Informe PISA. *Revista profesional*, 564, 18-20.
- ARANA, J. A.; MONTAÑA, G.; y ROJAS, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 4(2), 75 – 95.
- ARIAS, J. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARIAS, Y. y ARIAS, Y. (2011). Conceptualización de una red social educativa que integre de forma colaborativa las aplicaciones e-learning de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista cubana de Ciencias Informáticas*, 5(3),1-7.
- ARMBRUSTER, B.; ECHOLS, S. & BROWN, A. (1982). The role of metacognition in reading to learn: A developmental perspective. *Volta Review*, 84, 45-56.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1992). Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. En *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Tomo I (p. 111). Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- ARROYO, S. M.; FAZ, L.; GASCA, G. y OROZCO, C. R. B. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura, revista de innovación educativa*, 2(2), 36-47.
- ARTELT, C., SCHIEFELE, U. & SCHNEIDER, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363 - 384.
- ARTOLA, T. (1983). *Análisis de los errores en la lectura oral*. (Memoria de licenciatura). Madrid: Universidad Complutense.

- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-7
- AUNIÓN, J. A. (2009). La era digital llega al informe PISA. *País.Com*. Sección de Educación, de 9 de febrero de 2009. Recuperado de <http://www.elpais.com/articulo/educacion/era/digital/llega/Informe/Pisa/elpeputec/20090209elpepiedu1/Tes> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).
- AUNIÓN, J. A. (2010). España recupera en PISA, el bajón de 2006 pero sigue a 12 puntos de la media de la OCDE. *País.Com*. Sección de Sociedad, de 11 de diciembre de 2010. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/recupera/Pisa/bajon/2006_sigue/puntos/media/OCDE/elpepusoc/20101207elpepusoc_2/tes (Consultado el 13 de noviembre de 2010).
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. (1973). *Educational Psychology*. N. York: Holt, Reinhart & Winston.
- BARCA, A. (2009) Perfiles motivacionales del alumnado de Educación Secundaria y rendimiento académico. *Educação Temática Digital*, 10, 62-84
- BARR, R.; KAMIL, M. I.; MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (1996). *Handbook of reading research*. Mahwah, N. Jersey: Erlbaum.
- BARRET, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. En: H. M. ROBINSON (Ed.), *Innovation and change in reading instruction* (pp. 17-23). Chicago: University of Chicago Press.
- BARTLETT, E. J. (1978). The acquisition of the meaning of color terms: A study of lexical development. In R. Campbell & P. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language* (Vol. 2, pp. 89-108). London & New York: Plenum Press.
- BAUMANN, N. (2009). Selbstbestimmungstheorie und Kognitive Bewertungstheorie. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Eds.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (pp. 142-149). Göttingen: Hogrefe.
- BEAUGRANDE, R. A. Y DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BECK, I., MCKEOWN, M. G., & KUCAN, I. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.

- BELTRÁN CAMPOS 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.
- BENITO, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martín.pdf>
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BIEMILLER, A., & SLONIM, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498–520.
- BORDA CRESPO, M. I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-59.
- BORDA CRESPO, M. I. (2003). Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar. En A. G. Cano Vela y C. Pérez Valverde (Coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 377-386). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BORDA CRESPO, M. I. (2006). Como iniciar a la lectura. Málaga: Arguval.
- BORDA CRESPO, M. I. (2008). Diseño de proyectos de animación a la lectura. Material de teleformación obtenido de un curso del CEP Azahar, curso 2008-2009 (pp. 1-9). Recuperado de http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/1157/mod_resource/content/0/DISENO_DE_PROYECTOS_DE_ANIMACION_A_LA_LECTURA.pdf
- BROOKS, G. (2007). What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. Third edition. London: DCSF. Recuperado de <http://www.nieku.com/~spld/assets/documents/Greg-Brooks.pdf>
- BURTON, N. W. & RAMIST, L. (2001). Predicting Success in College: SAT studies of classes graduating since 1980. (College Board Report N.º 2001-2). New York: The College Board.
- CALERO, J. Y ESCARDÍBUL, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003. *Revista de Economía Pública*, 183(4), 33-66.

- CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante. *Cuadernos Económicos del ICE*, 78, 281-311.
- CALERO, J., CHOI, Á. Y WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.
- CAMPOS, A. y TRUJILLO, J. M. (2012). Intervención profesional a un grupo de menores inmigrantes acogidos en Melilla. En D. Cobos; E. López; A. Jaén; A. H. Martín y L. Molina (Dir.), *Actas del I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012. Congreso Virtual sobre innovación pedagógica y praxis educativa* (pp. 1650-1660). Sevilla: AFOE.
- CAMPS, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- CARABAÑA, J. (2008). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Madrid: Colegio Emérito de Sociólogos.
- CARNICERO, L. (2012). *Evaluación de la Competencia Lingüística en alumnos de 4.º de Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de León, León, España.
- CARRASCO, A. (2004). *Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos formativos de estudiantes universitarios*. En M. A. Peredo Merlo (Coord.), *Diez estudios sobre lectura*. México: Editorial Universitaria UdeG.
- CARRATALÁ, F. (2008). Motivación y desmotivación ante la lectura. *CDL Madrid*, 193, 11-16.
- CARREÑO, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de Educación*. Madrid: Síntesis.
- CARVALLO, M.; CASO, J. y CONTRERAS, L.A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>
- CASQUERO, A. Y NAVARRO, M. L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. En I. Neira; N. Porto; N. Lamelas; A. Filgueira; A. Vaquero; S. Fernández y E. Vieira (Coords.), *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3 (pp. 173-181). Santiago de Compostela: AEDE.

- CASSANY, D. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (2002). Mi taller de escritura. *Textos*, 30, 21-31.
- CATALÁ G.; CATALÁ M.; MOLINA, E. y MONCLÚS, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- CERCHIARO, E.; SÁNCHEZ, L.; HERRERA, J.; ARBELÁEZ, M. y GIL, H. (2010). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena. Santa Marta.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, M. y TORO, J. (1984). *TALE. Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la escuela y la conversación*. México: FCE.
- CLARK, C. & RUMBOLD, K. (2006). *Reading for Pleasure a research overview*. London: The National Literacy Trust.
- CLARK, C.; OSBORNE, S. & DUGDALE, G. (2009). *Reaching out with role models*. London: National Literacy Trust.
- COLL, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, 1, 1-11. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- COMES, G. y SÁNCHEZ, S. (1990). *TLC-M: Test de lectura comprensiva Cicle mitjà*. Madrid: TEA.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). ***Manual de género en la investigación***. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. [Traducción de 2011]. **Recuperado de** http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/El_genero_en_la_investigacion.pdf
- COMITÉ CONSULTIVO DEL ESPACIO ECONÓMICO EUROPEO (CC-EEE) (2003). Resolución sobre el Seguimiento de la estrategia de Lisboa. *Diario Oficial*, C308 de 18/12/2003, 18-21. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:22003X1218%2802%29:ES:NOT>
- CONLON, E. G.; ZIMMER-GEMBECK, M. J., CREED, P. A. & TUCKER, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with

- early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x>
- CONNELL, C. M. & PRINZ, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 117-193.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA REGIÓN DE MURCIA (2009). *La evaluación en el marco de la EL2*. (Informe). Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano*. (Informe 01/2009). Madrid: CES.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (CEE) (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2011-2012*. Madrid: CEE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (CEE) (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2012-2013*. Madrid: CEE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Madrid: Secretaría General Técnica del MEC: Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- COOPER, J. D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CONTI-RAMSDEN, G. & HESKETH, A. (2003). Risk markers for SLI: A study of young language-learning children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 251-263
- COROMINA, J.; SABATE, F.; ROMEU, J. Y RUIZ, F. (2011). Portafolio digital de aprendizaje: Un nuevo medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital*, 7(1), 116-142. [doi:10.3926/ic.2011.v7n1.p116-142](https://doi.org/10.3926/ic.2011.v7n1.p116-142)
- COVADONGA RUIZ, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.

- CROMLEY, J. G. (2009). Reading Achievement and Science Proficiency: International Comparison from the Programme on International Students Assessment. *Reading Psychology*, 30(2), 89-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02702710802274903>
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(2), 297-334.
- CRUZ, M. V. DE LA (1997). *ECL evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA
- CUBAS, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B. Y RUANO, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones.
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B.; RUANO, E. Y ARRIBAS, D. (2007). *Prolec-R. Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA.
- CUMMINS, J. (1981). *The role of primary languages development in promoting educational success for language minority student. A theoretic framework*. Los Ángeles: National Assessment and Dissemination Center.
- CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E. (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations with Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.
- CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- D'ANGELO, E. Y RUSINEK, G. (2011). *Proyecto COMBAS. Informe de evaluación externa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DÁVILA A. F. (2007) Ciencia, innovación tecnológica y evaluación educativa. En Á. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez (Comps.), *Evaluación y cambio institucional* (pp.13-53). México: Paidós.
- DELGADO, A. E.; ESCURRA, L. M.; ATALAYA, M. C.; ÁLVAREZ, C. L.; PEQUEÑA, J. Y SANTIVÁÑEZ, R. W. (2004). Comparación de la comprensión lectora en alumnos

- de 1.º a 3.º del grado de Primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 87-116.
- DELGADO, A. E.; ESCURRA, L. M.; ATALAYA, M. C.; ÁLVAREZ, C. L.; PEQUEÑA, J. Y SANTIVÁÑEZ, R. W. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de Primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 51-85.
- DENYER, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Lebrija.
- DIARIO EL FARO DIGITAL (2014). La Ciudad destina más de 42.500 euros a un programa de refuerzo educativo en los colegios de los distritos IV y V . Sección Local de Melilla, Educación, de 3 de enero de 2014. Recuperado de <https://elfarodigital.es/melilla/educacion/137884-la-ciudad-destina-mas-de-42500-euros-a-un-programa-de-refuerzo-educativo.html> (Consultado el 4 de enero de 2014).
- DIARIO MELILLA HOY DIGITAL (2014). Los resultados académicos mejoran en el último curso, especialmente en Lengua y Matemáticas. Sección de Educación, de 22 de octubre de 2014. Recuperado de file:///C:/Users/user/Desktop/Los%20resultados%20acad%C3%A9micos%20mejoran%20en%20el%20%C3%BAltimo%20curso,%20especialmente%20en%20Lengua%20y%20Matem%C3%A1ticas%20_%20Melilla%20Hoy.html (Consultado el 23 de octubre de 2014).
- DÍAZ BARRIGA, F. (1989). *El proceso de comprensión de lectura de textos académicos*. México: UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1999). *Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw Hill.
- DÍAZ, S. B.; GÓMEZ, A.; JIMÉNEZ, C. Y MARTÍNEZ, M. P. (2004). *Bases optométricas de la lectura eficaz*. Memoria de Máster. Centro de Optometría Internacional.

- Madrid. Recuperado de http://www.visiondat.com/PDF/bases_optometricas_para_una_lectura_eficaz.pdf
- DÍAZ GUERRERO, R. Y EMMITE, P. (1986). *Innovaciones de educación: un análisis de sistemas de habilidades básicas en la educación*. México: UNAM.
- DINAPOLI, R. (2006). Análisis de las estrategias de lectura en el aprendizaje electrónico del inglés como lengua extranjera. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 419-427). León: Universidad de León.
- DOCKRELL, J. E. & SHIELD, B. M. (2003). The effects of noise on children at school: a review. *J. Building Acoustics* 10(2), 97-106.
- DONIN, J. & SILVA, M. (1993). The relationship between first- and second-language reading comprehension of occupation-specific texts. *Language Learning*, 43(3), 373-401.
- DUBOIS, M. E. (1986). Interrogantes sobre la comprensión lectora. *RIDECAB*, 14(7), 19-23.
- DURRELL, D. D. (1937). *Analysis of Reading Difficulty*. Tarrytown, New York: World Book Co.
- DURRELL, D. D. (1940). *Improvement of basic reading abilities*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- DURRELL, D. D. (1955). *Durrell Analysis of Reading Difficulty*. New York: The Psychological Comparison.
- ECHVERRÍA, E. (2004). *Filosofía para niños*. México: SM.
- ESCARDÍBUL, J. O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. En I. Neira; N. Porto; N. Lamelas; A. Filgueira; A. Vaquero; S. Fernández y E. Vieira (Coords.), *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3 (pp. 153-161). Santiago de Compostela: AEDE.
- ESCURRA, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de Primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European

- Parliament. COM (2007) 392 final. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- EURYDICE P9 (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación-IFIIE.
- FALK, F.; BEILFUSS, S. & OREM, S. (2010). Seeking parental input on children's literacy programs: factoring in diversity. *Journal of Reading Education*, 35(2), 22-29.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2009). *Comercio Interior del Libro*. Madrid: Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del MECD.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2012). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2011*. Madrid: Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del MECD.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2013). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2012*. Madrid: Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del MECD.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE) (2014). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2013*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- FERNÁNDEZ, S. (2005). Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *RedELE*, 3, 1-14. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>
- FERNÁNDEZ, M. A.; DE SANDE, M. Y MARTÍN, A. (2005). Las escalas Gates como herramientas de identificación y nominación de alumnado de altas capacidades. *Toleitola*, 7(12), 32.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. Y RIVIERE, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundació La Caixa.
- FERRÁNDIZ, C.; PRIETO, M. D. Y BALLESTER, P. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13.

- FERRANDO PRIETO, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con algunas habilidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- FERRERES, A., ABUSAMRA, V., CASAJÚS, A., CARTOCETI, R., SQUILLACE, M. Y SAMPEDRO, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1(1), 45-56.
- FIZ, M. R.; GOICOECHEA, M. J.; IBIRICU, O. Y OLEA, M. J. (2000b). La comprensión lectora y su repercusión en el rendimiento escolar. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 6-7, 75-108.
- FLAVELL, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior* (pp. 213-245). Alphen aan den Rijn, the Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognition monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- FLÓREZ, R.; TORRADO, M. C.; MONDRAGON, S. Y PÉREZ, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- FUCHS, D.; MOCK, D.; MORGAN, P. L. & YOUNG, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- GALVE, J. L.; RAMOS, J. L.; DIOSES, A. S. Y ABREGÚ, L.F. (2010). *ECLE. Pruebas de evaluación de las competencias de la comprensión lectora*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, J. (2009). *Importancia de la Comprensión de textos en los estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, La Coruña, España.
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004). Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua. *CampusProfELE*. Recuperado de <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>
- GARCÍA-MADRUGA, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- GARCÍA MONTALVO, J. (2012). La reforma de la educación en España: El principio y el final. *Papeles de Economía Española*, 133, 117-127.
- GARNER, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, N. Jersey: Ablex.
- GARNER, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp.63-76). San Diego, CA: Academic Press.
- GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición original en inglés: 1973].
- GIL, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- GIL, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- GIRALDO, L. DE Y MERA, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. *Revista Colombia Médica, Universidad del Valle*, 31(1), 23-27. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- GODOY MERINO M. J. (2012). *El lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje. Estudio psicométrico y curricular*. (Tesis doctoral) Universidad de Extremadura, España.
- GÓMEZ, J. (1995). La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza. *Textos*, 3, 109-117.
- GÓMEZ, S. (2012). La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Revista Praxis Educativa Universidad Nacional de La Pampa*, 16(1), 73-81.
- GÓMEZ PALACIOS, M. (1996). *Español. Sugerencias para su enseñanza*. México: SEP.
- GÓMEZ-VILLALBA BALLESTEROS, E. Y NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 19-33.
- GONZÁLEZ FONTAO, M. P. (1996). Factores escolares que determinan el rendimiento de los estudiantes: reflexiones teórico-empíricas. *Innovación Educativa*, 6, 25-34.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 15, 71-80.

- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, C. (2002). Desarrollo de las habilidades y hábitos lectores en el ámbito familiar. En M. Barreales Llamas, M. C. Moreno Martín y A. M. Gervilla Castillo (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (Vol. 2, pp. 1079-1084). Málaga: Diputación de Málaga-CEDMA.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ MARTÍN, R. (2012). *Aulas abiertas: La participación de la familia*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia, España.
- GONZÁLEZ, C. L.; NÚÑEZ, M. P. Y RICO MARTÍN, A.M. (2009). Pruebas para determinar el nivel de competencia oral y escrita en niños inmigrantes. En C. González Las (Ed.), *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes* (pp. 39-72). Granada: Port Royal Ediciones. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.org/documentos/granada/EvaluacEns2L.pdf>
- GOODMAN, K. S. (1971). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-135.
- GOODMAN, Y. M. & BURKE, C. L. (1972). *Reading Miscue Inventory: Procedures for diagnosis and evaluation*. New York: McMillan.
- GOODMAN, Y. M.; WATSON, D. & BURKE, C. L. (1987). *Reading miscue analysis*. N. York: R. C. Owen Publisher.
- GOODMAN, Y. M., WATSON, D. J. & BURKE, C. L. (2005). *Reading Miscue Inventory: From Evaluation to Instruction*. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers.
- GOUGH, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- GRAESSER, A. C. & GOODMAN, S. H. (1985). Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text. En B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository tex.* (pp. 109-171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRAESSER, A.; SINGER, M. & TRABASSO, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.

- GRISHAM, J. D. & SIMONS, H. D. (1990). Perspectives on reading disabilities. In A. A. Rosenbloom & M. W. Morgan (Eds.). *Pediatric Optometry* (pp. 518-559). Philadelphia, PA: Lippincott Publishing Company.
- GUTZ, G. (2003). *Hábitos de estudio y tarea en la casa*. Illinois: Ediciones de la Universidad de Illinois.
- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; TAUER, J. M. & ELLIOT, A. J. (2002). Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575
- HAUGLAND, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30.
- HAYCOCK, K. (1986). *What Works: Research about Teaching and Learning through the School's Library Resource Center*. Seattle: Rockland Press.
- HERRERA, L. (2003). Integración lingüística en contextos multiculturales. Una propuesta creativa. En C. Villaverde (Dir.), *Monográfico de la XV Edición de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta, España* (pp. 175-181). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- HERRERA, L. Y DEFIOR, S. (2005). Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y *tamazight*. En J. M. Oro Cabanas, J. Anderson y J. Varela Zapata (Coords.). *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural* (pp. 311-322). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- HERRERA, L.; DEFIOR, S. Y LORENZO, O. (2004). Conciencia fonológica y música en niños pre-lectores de diferente lengua materna: estudio de entrenamiento. En F. Miras, N. Yuste y F. Valls (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (pp. 361-370). Almería: Universidad de Almería.
- HERRERA, L.; DEFIOR, S.; SERRANO, F. Y JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. Amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 39, 43-60.

- HINES, M. (2009). Play and gender. In R. A. Shweder, T. R. Bidell, A. C. Dailey, S. D. Dixon, P. J. Miller & J. Modell (Eds.), *The Child: An Encyclopedic Companion* (pp. 45-50). Chicago: University of Chicago Press.
- HORCAS VILLARREAL, J. M. (2009). La lectura en la escuela. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/jmhv3.htm>
- HUDSON, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- HUDSON, P.; LIGNUGARIS-KRAFT, B. & MILLER, T. (1993). Using content enhancements to improve the performance of adolescents with learning disabilities in content classes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(2), 106–126
- HUGUET, Á.; NAVARRO, J. L. & JANÉS, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- IBAÑEZ, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Signos*, 45(78) 20-43. doi: 10.4067/S0718-09342012000100002
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2007a). *Pirls 2006. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA*. (Informe español). Madrid: IE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2007b). *PISA 2006. Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE*. (Informe español). Madrid: IE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2009a). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: IE (Ministerio de Educación). Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/nacional/evaluacioneducacionprimaria2007.pdf
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2009b). *Evaluación de diagnóstico. Ceuta y Melilla 2009. Marco de la evaluación*. Madrid: IE (Ministerio de Educación).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2010a). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: IE (Ministerio de Educación).

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2010b). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos* (OCDE. Informe español). Madrid: IE (Ministerio de Educación).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2010c). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso* (Informe de resultados). Madrid: IE (Ministerio de Educación).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2011a). *PISA-ERA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos* (OCDE. Informe español). Madrid: IE (Ministerio de Educación).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2011b). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Segundo curso* (Informe de resultados). Madrid: IE (Ministerio de Educación).
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE) (2004). *Evaluación de la Educación Primaria 2003. Datos básicos*. Madrid: INECSE (Ministerio de Educación y Ciencia). Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/nacional/evaluacioneducacionprimaria2003.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2013). *Cifras de Población y Censos Demográficos*. Madrid: INE. Recuperado de: www.ine.es.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2014). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero de 2014. Resumen por Comunidades y Ciudades Autónomas*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2012a). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA*. (Informe español) (Vol. 1). Madrid: INEE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Recuperado de: www.mecd.gob.es/inee
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2012b). *Ítems liberados. Evaluación de Educación Primaria. Versión 1.0*. Recuperado de: www.educacion.gob.es/dctm/inee

- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2013a). *PISA 2012. Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos*. (Informe español) (Vol. I). Madrid: INEE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2013b). OCDE “*Program for the International Assessment of Adult Competencies*”, *PIAAC (PISA de adultos 2013). Programa Internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. IEA. (Informe español) (Vol. 1 y 2). Madrid: INEE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Recuperado de: www.mecd.gob.es/inee.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2014). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Madrid: INEE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- JANET, E. (2006). *The use of picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language*. In J. Enever and G. Schmid-Schönbein (Eds), *Picture Books and Young Learners of English* (pp. 59-70). München: Langenscheidt.
- JIMÉNEZ, D. (2009). *Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico, análisis y propuestas de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- JIMÉNEZ, L. (2009). *Crecer en familias en situación de riesgo. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, V. (2004). *Metacognición y comprensión lectora: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- JIMÉNEZ, D. Y HERNÁNDEZ, I. (2011). Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en el nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 68-89. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art5.pdf>

- JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, M. A.; RICO-MARTÍN, A. M. Y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla* (en prensa).
- JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. & WHIPPLE, A. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457
- JOHNSTON, H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- JONG, M. DE & BUS, A. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147-164.
- JURADO VALENCIA, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105.
- JUST, M. A. & CARPENTER, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- KATO, M. (1999). *O aprendizado da leitura. Texto e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, .
- KINTSCH, W. (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and causal inferences. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn, & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes. Essays in honor of William K. Estes* (Vol.2, pp. 261-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KINTSCH, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- KINTSCH, W. (2003). *Comprehension: a paradigm for cognition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes.
- KLETT, E. (2005). La relación lengua materna/ lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos. En E. Klett (Dir.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Una agenda actual* (pp. 51-69). Buenos Aires: Araucaria Editora.

- KNIGHTON, T. Y BUSSIÈRE, P. (2006). Educacional Outcomes at age 19 Associated With Reading Ability at Age 15. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 81-595-MIE-No.043.
- KODA, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. New York: Cambridge
- KUNDER, G. F. & RICHARDSON, M. W. (1937). The theory of estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- LA VERDAD (2012). España está a la cabeza del fracaso escolar en Europa. *La verdad.es*. Edición de Murcia. Sección Más actualidad-Cultura, de 17 de octubre de 2012. Recuperado de <http://www.laverdad.es/murcia/v/20121017/cultura/espana-esta-cabeza-fracaso-20121017.html> (Consultado el 17 de octubre de 2010).
- LABERGE, D. & SAMUELS, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LAGE, J. J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid: CCS.
- LAGER, E. Y RODRÍGUEZ, E. (1997). *La lectura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- LAMÍQUIZ, V. (1974). *Lingüística Española*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- LANGER, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literacy understanding and literature instruction*. NY: Teachers Collage Press
- LÁZARO, A. J. (1999). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: Tea Ediciones.
- LEGENZA, A. & ELIJAH, D. (1979). The cloze procedure: Some new applications. *Journal of Educational Research*, 72(6), 351-355.
- LEPPANEN, U., AUNOLA, K. & NURMI, J.E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921).

- LINNAKYLÄ, P. Y VALIJARVI, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en Pisa. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, n.º extraordinario*, 227-235.
- LLORENS, A. C.; GIL, L.; VIDAL-ABARCA, E.; MARTÍNEZ, E.; MAÑÁ, A. Y GILABERT, R. (2011). *Evaluación de la competencia lectora: La Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)*. *Psicothema*, 23(4), 808-817.
- LOCKWOOD, M. (2008). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. London: Sage.
- LÓPEZ HIGES, R. (2003). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 35, 245-259.
- LORD, F. M. (1980). *Applications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LOVELACE, M. (1982). *Proyecto curricular*. Zaragoza: Luis Vives.
- LOZANO DÍAZ, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43-66. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/index.php3>
- MADRID, D. (2001). Internet como biblioteca universal en la escuela. *Lenguaje y textos*, 17, 33-42.
- MADRID, D. (2003). El uso de Internet para el desarrollo curricular en Primaria, Secundaria y adultos. *Lenguaje y Textos*, 21, 9-21.
- MAGNUSSON, D. (1982). *Teoría de los tests*. México: Trillas.
- MANCEBÓN, M. J., CALERO J., CHOI, A. Y GIMÉNEZ, D. (2012). Efficiency of public and publicly-subsidized high schools in Spain. Evidence from PISA 2006. *Journal of Operational Research Society*, 63, 1516-1533.
- MANCEBÓN, M. J. Y MUÑIZ, M. (2008). Public High Schools in Spain. Disentangling managerial and program efficiencies. *Journal of the Operational Research Society*, 59, 892-901.
- MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España* (Documento de trabajo 11/2003). Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>.

- MARÍ-KLOSE, P. (Coord.) (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundación Caixa Cataluña.
- MARINA, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel: Barcelona.
- MARSHALL, N. & GLOCK, M. (1979). Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recalled. *Reading Research Quarterly*, 16, 10-56.
- MARTÍN, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España Informe 2008: leer para aprender* (pp. 123-136). Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- MARTÍN PASTOR, E. (2012). *Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- MARTÍNEZ, T., VIDAL-ABARCA, E., GIL, L. Y GILABERT, R. (2009). On-line Assessment of Comprehension Processes. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 308-319.
- MARTÍNEZ, T., VIDAL-ABARCA, E., SELLÉS, P., Y GILABERT, R. (2008). Evaluación de las estrategias y los procesos de comprensión: el test de procesos de comprensión (TPC). *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332.
- MARTÍNEZ MARTÍN, J. A. Y GARCÍA PÉREZ, E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Servicio de Publicaciones. Universidad Pontificia de Salamanca.
- MARZANO, R. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. 2.^a edición. ITESO Jalisco: México.
- MARZUCA, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- MATA, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- MATA, J. (2008a). *10 ideas claves. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.

- MATA, J. (2008b). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En J. A. Millá, (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 209-224). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-FGEE.
- MATA, L. & PACHECO, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. En B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Coords.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade Minho.
- MATEO, J. (2000). La investigació «ex-post-facto». En J. Mateo y C. Vidal (Eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- MATESANZ, M. S. (2012). *La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención*. (Trabajo fin de estudios). Universidad de Valladolid. Segovia.
- MATHANGWANE, J. (2006). Family literacy: attitudes of parents towards reading in rural communities in Botswana. *The Reading Matriz*, 6(2), 46-59.
- MAYA, L.M. (2009). *La lingüística textual en los procesos de literatura en ámbitos universitarios*. (Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura). Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- MEDINA, A. Y GAJARDO, A. M. (2009). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT), 5.º a 8.º*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- MELLA, O. Y ORTIZ, I. (1999). Rendimiento escolar, influencias diferenciales de Factores internos y externos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 69-92.
- MENEGHETTI, C.; CARRETTI, B. Y DE BENI, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301.
- MESA FRANCO, M. C. (1989). Comprensión verbal y situación diglósica. Investigación descriptiva en el medio escolar de Melilla. *Almina. Revista de Educación*, 12, 10-15.

- MESA FRANCO, M. C. (2000). *Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- MESA FRANCO, M. C. Y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: Laboratorio de Estudios Interculturales y CIDE.
- MINISTERIO DE CULTURA (2013). *Situación actual y perspectivas del libro digital en España II: documento de trabajo*. 2012. Madrid: Ministerio de Cultura-Observatorio de la lectura y el libro. Recuperado de http://anatomiteca.com/wpcontent/uploads/2012/04/situacion_librodigital_2.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (2004). *Plan de fomento de la lectura. Memoria 2002- 2003*. Madrid: MEC
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012a). *Panorámica de la edición española 2011*. Madrid: Dirección General del libro y Bibliotecas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012b). *Situación actual y perspectivas del libro digital en España II: documento de trabajo*. Madrid: Ministerio de Cultura-Observatorio de la lectura y el libro.
- MIRAS, M. Y SOLÉ, I. (1990). La evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y Educación* (Vol. II, pp. 214-243). Madrid: Alianza
- MOHAMED AMARUCH, A. (2011). *La evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües. Estudio descriptivo en el contexto del CEIP España (Melilla)*. (Trabajo Final de Máster). Universidad de Granada, Melilla, España.
- MOLGADO, D. Y TRISTÁN, A. (2008). *Compendio de Taxonomías: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos*. San Luis de Potosí: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.A.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120.
- MOLINA GARCÍA, S. (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la Lectura*. Madrid: CEPE.
- MOLINA GARCÍA, M. J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Melilla, España.

- MOLINA VILLASEÑOR, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, 2, 105-122.
- MONSALVO DÍEZ, E. Y CARBONERO MARTÍN, M. A. (2009). Descripción de los factores medidos por la batería BADYG-M y su estudio como variables de intervención educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-9.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-428.
- MORAL BARRIGÜETE, C. DEL (2010). *Enseñanza-aprendizaje del léxico en el contexto escolar. Un programa de innovación docente para el desarrollo de la competencia léxica en la didáctica de segundas lenguas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- MORAL BARRIGÜETE, C. DEL (2013). Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza-aprendizaje del léxico en español como segunda lengua. Adaptación curricular en la enseñanza primaria. *Porta Linguarum*, 19, 129-146.
- MORAL BARRIGÜETE, C. DEL (2014). Lectura global y aprendizaje significativo en la enseñanza de segundas lenguas. En M. P. Núñez Delgado y J. Rienda (Coords.), *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura* (pp. 149-164). Madrid: Síntesis.
- MORALES, A. M. (Coordra.) (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. En *Proyectos de investigación Educativa Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía* (pp. 57-65). Resumen recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigacion/entorno_familiar.pdf
- MORALES, S. (2009). *Socio-cultural variables and reading literacy acquisition in Lima, Perú*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- MORENO, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- MORENO CASTAÑEDA, M. Y GARCÍA QUESADA, M. F. (1998). *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Guadalajara: Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara.

- MORLES, A. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 4(2B), 279-293.
- MULLIS, I. V. S.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O. Y SAINSBURY, M. (2006). *Estudio Internacional de Progreso en Compresión Lectora PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. (2.^a ed.). Madrid: INECSE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M.O., GONZALEZ, E.J. & KENNEDY, A.M. (2003). ***PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools***. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; KENNEDY, A. M. & FOY, P. (2007). *Progress in International Reading Literacy Study 2006*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS Interantional Study Center. Lynch School of Education.
- NAVARRO, J. Y MORA, J. (2012). Un enfoque dinámico en la evaluación de metaconocimientos sobre la comprensión de textos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(2), 591-622.
- NÆVDAL, F. (2007). Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, 1112-1121.
- NELSON, J. M. Y MACHEK, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- NOLEN, S. B. (2003). Learning environment, motivation and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 347-368.
- NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B. (1986). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ, S. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y MORAL BARRIGÜETE, C. del (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos*, 23, 91-97.

- NÚÑEZ DELGADO, M. P. Y SANTAMARINA SANCHO, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's first results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Recuperado de www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945>.
- OLMOS GÓMEZ, M. C. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista Educativa Inclusiva*, 2(2), 41-50.
- ORDEN de 17 de abril de 1991 por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados Centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial. (BOE núm. 103, de 30 de abril de 1991, 13762-13820).
- O'REILLY, T. & MCNAMARA, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43, 121-152. doi: 10.1207/s15326950dp4302_2.
- OZURU, Y.; BEST, R.; BELL, C.; WITHERSPOON, A. & MCNAMARA, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction*, 25, 399-438. doi:10.1080/07370000701632371
- PAGE, W. D. (1982). *The Altercue Comprehension Technique*. Storrs: University of Connecticut.

- PAJARES, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000infncional.pdf?docum entId=0901e72b8011069b>
- PARIS, S. G. & JACOB, J. E. (1984). The benefices of informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- PARIS, S. G.; WIXSON, K. K. & PALINCSAR, A. S. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. In E.Z. Rothkof (Ed.), *Review of research in education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- PARODI, G.; PERONARD, M. E IBÁÑEZ, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Editorial Aguilar.
- PEÑA, J. Y BARBOSA, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. *Entre lenguas*, 14, 93-109
- PEÑA-LÓPEZ, I. (2011). *E-Learning para el desarrollo. Materiales de aprendizaje para la Escuela Virtual para América Latina y el Caribe*. Bogotá: UNDP.
- PERALBO, M.; PORTO, A.; BARCA, A.; RISSO, A.; MAYOR, M. A. Y GARCÍA, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. En B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca & M. Peralbo (Coords.), *Actas do X Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía* (pp. 4127-4142). Braga: CIED-Universidade do Minho.
- PEREDO, M. A. (Coord.) (2007). *Lectura informativa, entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- PERELMAN, S. y SANTÍN, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29- 49.
- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

- PÉREZ ZORRILLA, M. J. (2002). Evaluación de la Educación primaria: sexto curso. Centros de Ceuta y Melilla. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PÉREZ ZORRILLA M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora dificultades y limitaciones. *Revista de educación, n° extraordinario*, 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf
- PÉREZ ZORRILLA, M .J. (2007). Tres proyectos para evaluar la comprensión lectora. *Aula de innovación educativa, 162*, 13-17
- PIACENTE, T.; MARDER, S.; RESCHES, M. Y LEDESMA, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 21(1)*, 61-88
- PINZAS, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima Perú: TAREA Asociaciones de publicaciones educativas.
- PORTO, A. Y DI GRESIA, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística, XLII*, 94-113.
- POWELL, S. R.; FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; CIRINO, P. T. & FLETCHER, J. M. (2009). Effects of fact retrieval tutoring on third-grade students with math difficulties with and without reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*, 1-11.
- PRADES, J. (2007). El pesimismo de los expertos. *País.Com*, Sección de Educación, de 10 de diciembre de 2007. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/educacion/pesimismo/expertos//elpepusoedu/2007_1210_elpepiedu_1/Tes
- PULFER, D. (2014).). *Presentación de IBERTIC* (Instituto Iberoamericano de Tic y Educación). *Recuperado de* <http://redesoei.ning.com/video/presentacion-delibertic-por-dar-o-pulfer>
- QUEREJETA, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y Sociedad, 10*,1-24.
- RAMA, G. (1996). *Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxito y fracaso*, Montevideo: CEPAL, oficina de Montevideo.

- RAMOS, F. (2003). *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros*. México: Trillas.
- RAMOS, J. L. Y CUETOS, F. (1999). *Evaluación de los procesos de lectura en alumnos del tercer ciclo de Educación primaria y Educación secundaria obligatoria (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA.
- RASCH, G. (1960). *Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut, (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980).
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22.^a edición. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 928/1993 de 18 de Junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. (BOE núm. 160, de 6 de julio de 1993, 20372-20374).
- 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 de diciembre de 2006, 43053-43102).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19364).
- REGIDOR, R. (2000). *Adolescentes en clase. ¿Por qué fracasan en sus estudios?* Recuperado de <http://www.montevi.edu.uy/padres/2000enero.htm/>
- RICO-MARTÍN, A. M. (2004). Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a los errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 34, 177-194.
- RICO-MARTÍN, A. M. (2011). Desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en segundo curso de Educación Primaria. En A. M. Rico-Martín; L. Mohamed Mohand; L. Herrera Torres y M.J. Molina-García. *Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla* (pp. 228-252). Madrid: Ministerio de Educación- IFIIE.
- RICO-MARTÍN, A.M. (2013). *Análisis descriptivo de la interlengua fónica en español-L2 escrito de escolares bilingües español-mazigio (bereber)*. Ponencia en el XVI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Didáctica del español/lengua extranjera. Investigación, planificación

- académica y perspectivas de futuro. Universidade do Minho, Braga (Portugal).
doi: 10.13140/2.1.3969.8246
- RICO-MARTÍN, A. M., MOHAMED, L., HERRERA, L. Y MOLINA-GARCÍA, M. J. (2011). *Mejora de las competencias comunicativas. Propuesta de intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- RICO-MARTÍN, A. M. y MOHAMEDI-AMARUCH, A. (2014). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria. *Calidoscópico*, 12(1), 49-63. doi: 10.4013/cld.2014.121.06
- RINAUDO, M. C. Y GONZÁLEZ, A. G. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y vida*, 23,1-12. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Rinaudo.pdf.
- ROCA, E. (2008). *La competencia lectora de los jóvenes españoles*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.
- RODRÍGUEZ, R. (2009). *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico*. (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. México: Gustavo Gilli.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikostau.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, R.H. (2004). *Comprensión lectora: Su influencia en el rendimiento académico*. Recuperado de [http://www.turevista.uat.edu.mx/Imagenes/PU%202006%20\(D\)/TCPEduc1.pdf](http://www.turevista.uat.edu.mx/Imagenes/PU%202006%20(D)/TCPEduc1.pdf)
- RODRÍGUEZ, M. Y RODRÍGUEZ, A. (2004). *Leer en español: ejercicios de comprensión lectora*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- RODRÍGUEZ, D. Y VALLDEORIOLA, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- RONTOMÉ, C. Y CANTÓN, J. M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Melilla: Consejería de Economía, Empleo y Turismo-Consejería de Bienestar Social y Sanidad.
- ROUET, J. F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- RUMELHART, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance IV*. New York, NY: Academic Press.
- RUMELHART, D. E. (1984). Understanding. En J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 1-20). Newark, DL.: International Reading Association.
- RUPLEY, W. H., & NICHOLS, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling readers. *Reading Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- RUSSELL, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. (2nd ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- SAENZ, L. M. & FUCHS, L. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, and *Special Education*, 1, 31-41
- SALCEDO, Y. (2007). Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Túpac Amaru del Cusco-2005. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- SÁNCHEZ, S. (Dir.). (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SÁNCHEZ, S. (2013a) (Dir). *¿Por qué dejé de estudiar? El abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S. (2013b). *Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa*. En J. L. López Belmonte (Coord.), *Diversidad Cultural y Educación Intercultural* (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.
- SÁNCHEZ-CASAS, R. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolingüística del español* (pp. 597-649). Madrid: Trotta.
- SÁNCHEZ, A. C. Y MALDONADO, C. M. (2008) *Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura*. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1231>
- SÁNCHEZ, S. Y YUBERO, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo (Coords.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 89-129). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (1991). Qué significa ‘conocer’ una palabra: la complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos de Investigación Filológica*, T. XVII, fasc. 1 y 2, 283-296.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13 (pp. 69-128). Zaragoza: ICE.
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2007). Bases teóricas para el diseño de secuencias de aprendizaje de español/L2 de los inmigrantes en el contexto escolar. En J. Ramírez Martínez (Coord.), *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 762-773). Barcelona: SEDLL. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/88/Sanjuan,_Alvarez_M..pdf
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- SAVOLAINEN, H.; AHONEN, T.; ARO, M.; TOLVANEN, A. Y HOLOPAINEN, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210.
- SCAMMACCA, N.; ROBERTS, G.; VAUGHN, S.; EDMONDS, M.; WEXLER, J.; REUTEBUCH, C. K. & TORGESEN, J. K. (2007). *Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis with Implications for Practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation: Center on Instruction. Recuperado de <http://www.rti4success.org/sites/default/files/coi>
- SCARBOROUGH, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.). *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75- 119). Timonium, MD: York Press.
- SCHMITT, N.; JIANG, X. & GRABE, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-43. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

- SEGURA VÁZQUEZ, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. (Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social sin Fronteras). Recuperado de <https://eapnmelilla.files.wordpress.com/2011/01/pobreza-y-exclusi3b3n-social-un-diagnc3b3stico-de-los-distritos-4-y-5-de-melilla.pdf>
- SHANAHAN, T. & SHANAHAN, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- SILVA, M Y CAIN, K. (2012). *Beneficios de la Lectura Compartida*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- SILVA, M.; STRASSER, K. & CAIN, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 205-213.
- SMITH, F. (1997) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor
- SMITH, F. (1982). *Understanding Redding: A psycholinguistic analysis of Redding and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, S. P. & JACKSON, J. H. (1985). Assessing reading/learning skills with written retellings. *Journal of Reading*, 28(7), 622-630.
- SNOW, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- SOLÉ, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*. Barcelona: Horosi/ICE.
- SOLÉ, I. (1992) Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza. *Innovaciones en el Aula Educativa*, 26, 5-10.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- SOLÉ, I. (2007). “La lectura como transformación del pensamiento”. *Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC)*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Rupérez. Recuperado de: www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato
- SOLÉ, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- SORIA, O. (2002). *Ciencia, experiencia e intuición. En torno a las experiencias de aprendizaje*. Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.

- SOTO ARANA, B. (2008). La adquisición del español en población inmigrada marroquí. *SL&i en red (Segundas lenguas e inmigración en red)*, 1, 25-36. Recuperado de <http://letra25.com/ediciones/2Li/2li-1/>
- SPEARMAN, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15, 72-101.
- SPEARMAN, C. (1904). “General intelligence” objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–292
- SPECHT, L. B.(2010). *Comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños*. (Tesis de Maestría). Universidad Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- STANOVICH, K.E. (1980). Toward and interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STANOVICH, K.E. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading: I word decoding. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 485-493.
- STEIN, A. (2010). *El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares desiertos urbano marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- STEIN, N. L. & TRABASSO, T. (1981). What’s in a story: An approach to comprehension and instruction. In R. Glaser (Ed.), *Advances in the psychology of instruction* (Vol. 2, pp. 213– 267). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- SUÁREZ, A. Y MEARA, P. (1982). *CLT prueba de comprensión lectora (cloze)*. Madrid: Tea Ediciones.
- SYMEOU, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- TAYLOR, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415–433.
- TAYLOR, W. L. (1957). Cloze Readability Scores as Indices of Individual Differences in Comprehension and Aptitude. *Journal of Applied Psychology*, 41, 19-26.
- TAYLOR, B. M. & SAMUELS, S. J. (1983). Children use of text structure in the recall of expository material. *American Education Research Journal*, 20, 517-528.

- TAYLOR, B. M. & BEACH, R. W. (1984). Effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 147-160.
- TEJERINA LOBO, I. (Coord.) (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- TERRAZAS, A. (2009). *La Revista Atlantis en España*. Recuperado de www.atlantisjournal.org.
- THE GARDIAN (2014). Estudio sobre el hábito lector según el Observatorio de la Lectura y el Libro. *The Guardian*, Sección de Cultura, de 24 de septiembre de 2014. Recuperado de <http://www.THE+GARDIAN%2C+Observatorio+de+la+Lectura+y+el+Libro%2C+edici%C3%B3n+del+24+de+septiembre+de+2014.+eSTUDIO+REALIZADO+SOBRE+EL+HABITO+LECTOR> (Consultado el 26 de septiembre de 2014)
- THORNDIKE, E. L. & MCCALL, W. A. (1920). *Reading scales for Grades 2-12*. New York: Teachers College, Columbia University.
- THORNDIKE, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa.
- TOPPING, K. J.; SAMUELS, J. & PAUL, T. (2007). Does practice make perfect? independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17(3), 253-264
- TRUJILLO SÁEZ, F. (1999). Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo. En A. Romero, M.E. Fernández, E. Gómez-Villalba, C.L. González, M. Moreno, C. Pérez, R. Puertas y F. Romero (Eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (pp. 639-646). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias (Educación para todos)*. París: UNESCO.
- URÍO, C.; TORO, J. Y CERVERA, M. (2000). *Escala Magallanes de lecto-escritura TALE-2000*. Bilbao: Grupo Albor-Cohs
- VAQUEIRO ROMERO, M. (2011). Web 2.0 y aprendizaje: Blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. *Quaderns digitals*, 70, 1-10. Recuperado de

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11114

- VAN DAAL, V. H. P. (2008). Struggling readers and multimedia. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners* (pp. 124-134). London: Routledge.
- VALLÉS, A. (2006). *Programa de técnica cognitiva y metacognitiva para comprender textos escritos*. España: Escuela Española.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, C (2006). *Comprensión lectora y estudio de intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- VÁZQUEZ, M. E. (2006). *El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F., México. Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24128.pdf>
- VEGA, M. DE; CARRIEDO N. Y GONZÁLEZ, E. (1990). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VICENTE, A. (1999). El árabe dialectal suspendido en el bachillerato francés. *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 4, 135-148.
- VICENTE, A. (2003). Le code-switching arabe marocain-espagnol dans la ville de Sebta. En *Proceedings of the 5th Conference of the International Association of Arabic Dialectology* (pp. 143-153). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- VICENTE, A (2004a). Le parler arabe des jeunes musulmans de Ceuta un effet du processus de konèisation marocaine. *Cahiers de sociolinguistique*, 9, 61-73.
- VICENTE, A (2004b). La négociation de langues chez les jeunes de Sebta. En D. Caubet & S. Chaker (Eds.), *Parlers jeunes, Ici et là-bas. Pratiques et représentations* (pp. 33-47). Paris: L'Harmattan.
- VIDAL-ABARCA GÁMEZ, E. (Dir.) (2007). *Dealing with the challenge of PISA 2003: Analysis, assessment and instruction of PISA's reading skills (2006-2008)*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (Ministerio de Educación y Ciencia).
- VIDAL-ABARCA, E. Y GILABERT, R. (2002). Revisión de textos: cómo hacer mejores textos expositivos para el aprendizaje. En J. A. León (Coord.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender* (pp. 185-203). Madrid: Pirámide.

- VIDAL-ABARCA, E.; MAÑÁ, A. Y GIL, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826.
- VIDAL ABARCA, E.; SALMERÓN, L. & MAÑÁ, A. (2010). Individual differences in task-oriented reading. En M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Relevance instructions and goal-focusing in text learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- VÍLCHEZ-ROMÁN, C.; AMPUERO-TORRES, A. Y ESPÍRITU-BARRÓN, E. (2010). *La Educación diferenciada: alternativa pedagógica para una Educación equitativa*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M. (2001). *Diseño curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- VOSS, J. F.; TYLER, S. W. & BISANZ, G. L. (1982). Prose comprehension and memory. En C. R. Puff (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition* (pp. 349-393). New York: Academic Press.
- YOUNG STEINDL, A. M. (2010). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto grado de Primaria*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima, Perú.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. Y LARRAÑAGA RUBIO, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista Ocnos*, 6, 7-20.
- YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. Y SÁNCHEZ, S. (2010). *Verde que te quiero verde: guía de lectura*. Cuenca: CEPLI.
- YUSTE, C.; MARTÍNEZ, R. Y GALVE, J. L. (2007). *BADYG E3 renovado. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. Madrid: CEPE.
- ZAPATA, P. (1996). *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Madrid: Popular.
- ZARAGOZA RADÚA, J. M. (2003). *Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

ZARZOSA ROSAS, S. M. (2003). *El Programa de Lectura Nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3.^{er} grado de Primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

PARTE VII

ANEXOS

Anexo I. Índice de tablas y gráficos

TABLAS

Parte II. Justificación de la investigación

Tabla 1. Porcentajes comparativos de los objetivos logrados por España y la UE en lo referente a las Estrategias de Lisboa	15
Tabla 2. Porcentajes comparativos de los niveles de comprensión lectora en PIRLS (2006)	18
Tabla 3. Puntuación media en cada una de las competencias evaluadas por ordenador y en papel	23
Tabla 4. Porcentajes comparativos entre España y la UE en las tres últimas ediciones de Pisa (2006, 2009 y 2012)	25

Parte III. Marco teórico

Tabla 5. Diferencias entre una pobre y buena comprensión lectora	49
Tabla 6. Puntuación media en las competencias evaluadas por ordenador en PISA 2012 ...	76
Tabla 7. Diferencias de estrategias lectoras entre lector nativo y lector no nativo	83
Tabla 8. Distribución de niveles de comprensión lectora en la evaluación de INECSE 2003 e IE 2007 para 6.º de Ed. Primaria (INECSE, 2004)	101
Tabla 9. Características de los modelos de pruebas del INECSE 2003	102
Tabla 10. Características de los modelos de pruebas del IE 2007	103

Tabla 11. Indicadores de los resultados obtenidos en la evaluación de Educación Primaria de 2003 y 2007	106
Tabla 12. Indicadores, instrumentos y materiales para evaluar la comprensión lectora	112
Tabla 13. Pruebas para valorar el estadio inicial de la lectura	114
Tabla 14. Pruebas para valorar el estadio de perfeccionamiento en la lectura	115
Tabla 15. Distribución de barrios por distritos de la ciudad	127

Parte IV. Estudio empírico

Tabla 16. Fases seguidas en el estudio de evaluación de la comprensión lectora	150
Tabla 17. Descripción de la muestra (porcentajes)	153
Tabla 18. Dimensiones de la comprensión lectora y distribución de los ítems de las pruebas ACL-6	174
Tabla 19. Características de las pruebas ACL-6	174
Tabla 20. Valores de los decatipos de ACL-6	178
Tabla 21. Interpretación de los valores de los decatipos de ACL-6	178
Tabla 22. Niveles de aplicabilidad de BADyG	181
Tabla 23. Distribución de ítems por habilidad trabajada	184
Tabla 24. Estructura del cuestionario sociodemográfico	185
Tabla 25. Puntuación de los alumnos de 6.º en la prueba ACL-6	189
Tabla 26. Resultados del texto ACL-6.1 (ítems 1-2-3-4)	191
Tabla 27. Resultados del texto ACL-6.2 (ítems 5-6-7)	192
Tabla 28. Resultados del texto ACL-6.3 (ítems 8-9-10)	192
Tabla 29. Resultados del texto ACL-6.4 (ítems 11-12-13-14)	193
Tabla 30. Resultados del texto ACL-6.5 (ítems 15-16-17-18)	193
Tabla 31. Resultados del texto ACL-6.6 (ítems 19-20-21-22)	194

Tabla 32. Resultados del texto ACL-6.7 (ítems 23-24-25-26-27)	194
Tabla 33. Resultados del texto ACL-6.8 (ítems 28-29-30)	195
Tabla 34. Resultados del texto ACL-6.9 (ítems 31-32-33)	195
Tabla 35. Resultados del texto ACL-6.10 (ítems 34-35-36)	196
Tabla 36. Resultados de la prueba ACL-6 según el tipo de texto	197
Tabla 37. Resultados de la prueba según los textos literarios	199
Tabla 38. Resultados de la prueba según los textos expositivos	200
Tabla.39. Resultados de la prueba según textos con interpretación de gráficos y datos	201
Tabla 40. Resultados globales de la prueba en función de los procesos de comprensión	202
Tabla 41. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión literal	203
Tabla 42. Resultados de la prueba en función de los procesos de reorganización de la información	204
Tabla 43. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión inferencial	205
Tabla 44. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión crítica	206
Tabla 45. Resultados de la prueba de vocabulario	207
Tabla 46. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de la prueba de Vocabulario y el centro educativo	209
Tabla 47. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la variable sexo	209
Tabla 48. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de la prueba de Vocabulario y el origen cultural	210
Tabla 49. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la lengua materna	210
Tabla 50. Estadísticos de contraste en función del resultado en la prueba de Vocabulario y la lengua frecuente	211

Tabla 51. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el centro educativo	212
Tabla 52. Porcentajes de resultados en niveles de ACL-6 según el sexo	213
Tabla 53. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la variable sexo ..	213
Tabla 54. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el origen cultural	214
Tabla 55. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la lengua materna	214
Tabla 56. Estadísticos de contraste en función del resultado en ACL-6 y la lengua frecuente	215
Tabla 57. Descriptivos de comparación de puntuaciones medias entre lengua frecuente y calificaciones en Lengua castellana y literatura	216
Tabla 58. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y la actitud hacia la lectura	217
Tabla 59. Porcentajes de frecuencia lectora	218
Tabla 60. Porcentajes de lectura mensual	218
Tabla 61. Porcentajes de preferencias lectoras	219
Tabla 62. Correlación entre los resultados en ACL-6 y los de la prueba de vocabulario	220
Tabla.63. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y de la prueba de vocabulario con las calificaciones en Lengua castellana y literatura	221
Tabla 64. Comparaciones múltiples de las puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las diferentes calificaciones en Lengua castellana y literatura	222
Tabla 65. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las calificaciones en Matemáticas	223
Tabla 66. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y las calificaciones en Conocimiento del medio	223

Tabla 67. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el nivel de estudios del padre	224
Tabla 68. Comparación de puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y el nivel de estudios de la madre	225
Tabla 69. Comparaciones múltiples de las puntuaciones medias entre el resultado de ACL-6 y la formación académica de los progenitores	226
Tabla 70. Comparación de resultados en las pruebas ACL-6	227

GRÁFICOS

Justificación de la investigación

Gráfico 1. Resultado de PISA 2012 por comunidades autónomas	25
Gráfico 2. Resultado por comunidades en la evaluación General de Diagnóstico 2009	29
Gráfico 3. Resultados promedios de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística en 2009	30
Gráfico 4. Rendimiento del alumnado en la competencia en comunicación lingüística en 2009	31
Gráfico 5. Rendimiento de los alumnos de Melilla en la competencia en comunicación lingüística en 2009	32

Marco teórico

Gráfico 6. Léxico y vocabulario	60
Gráfico 7. Resultado por niveles de comprensión en INECSE 2003	105
Gráfico 8. Resultado por niveles de comprensión en IE 2007	105

Estudio empírico

Gráfico 9. Distritos de la ciudad de Melilla y centros educativos participantes	157
Gráfico 10. Porcentajes de aciertos y errores según la tipología textual	198
Gráfico 11. Porcentajes de aciertos y errores según el proceso de comprensión lectora	202
Gráfico 12. Porcentajes de respuestas correctas en la prueba de Vocabulario	208

Anexo II

Prueba de evaluación de la comprensión lectora

ACL-6

Nombre y apellidos:

Fecha:

Puntuación total:

Decatipo:

Observaciones:

El hijo pequeño encontró a una viejecita que la esperaba a medio camino.

- Si quieres entrar en el castillo, haz lo que yo te diga:
Cuando aparezca un lobo de pelo negro, arrójale un trozo de carne que habrás preparado; cuando te ataque el gran oso salvaje, dale miel, y mientras esté entretenido, quítale al gigante el tesoro que guarda bajo la almohada, cuidando de que no se despierte. Pero debes pensar que el castillo solo se abre cuando son las doce de la noche.
 - Si haces todo esto el tesoro será tuyo.
 - Gracias, así lo haré— le dijo agradecido el chico.
 - No te entretengas que pronto anochecerá— le dijo la viejecita.
- ¿Qué debe tener en cuenta el chico antes de entrar en el castillo?
 - A) Tirar un trozo de carne al lobo de pelo negro.
 - B) Coger el tesoro del gigante.
 - C) Dar miel al gran oso salvaje.
 - D) Esperar a que sean las doce de la noche.
 - E) Vigilar que el gigante duerma.
 - ¿Cómo crees que es la viejecita?
 - A) Desconfiada
 - B) Egoísta
 - C) Generosa
 - D) Fisgona
 - E) Mala
 - ¿Qué hora del día crees que era cuando sucedía este diálogo?
 - A) Por la mañana
 - B) Por la tarde
 - C) A mediodía
 - D) Por la noche
 - E) De madrugada

ACL-6.1

Un pobre muy necesitado fue a pedir limosna a la casa del hombre más rico de la ciudad. Cuando este le vio le dijo:

- ¿No has comido nada en todo el día? ¡Pobre hombre, podrías morirte de hambre! ¡Criados! ¡Traednos algo para comer!
El pobre hombre, no vio criado alguno, ni ningún tipo de manjar, pero su anfitrión hacía ademán de servirse y de comer con gran apetito-.
- ¡Come, hombre, come, que hoy eres mi huésped!
- Gracias, señor, estoy agradecido de su generosa hospitalidad.
- ¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?
- Podéis estar seguro de que no he comido en mi vida un pan tan blanco y sabroso.

1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?
 - A) Se pone triste al ver que no le da nada.
 - B) Se enfada y abandona la casa.
 - C) Come porque tiene mucha hambre.
 - D) Coge la comida y se marcha corriendo.
 - E) Le sigue la corriente, como si comiera.

2. ¿Qué opinas del comportamiento del amo de la casa?
 - A) Que es muy generoso y por eso le invita.
 - B) Que es un cínico y quiere tomarle el pelo.
 - C) Que es amable y se preocupa por los demás.
 - D) Que es una buena persona y no quiere que pase hambre.
 - E) Que es un bromista y por eso le da comida.

3. ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”?
 - A) Porque era un pan imaginario y quería burlarse.
 - B) Porque quería disimular que era un pan muy malo.
 - C) Porque era un pan muy bueno, recién hecho.
 - D) Porque era un panero y le gustaba mucho el pan.
 - E) Porque quería que comiera solo pan y no otras cosas.

4. ¿Quién crees que es el anfitrión?
 - A) El invitado
 - B) El huésped
 - C) El criado
 - D) El dueño de la casa
 - E) El mayordomo

Cuando llega el invierno, escasea el alimento y las condiciones son adversas. Entonces, algunos animales emigran, como los pájaros, otros almacenan alimento, como las ardillas o las hormigas, y otros hibernan consumiendo las reservas de su cuerpo, como los osos o las marmotas.

En las zonas más secas, donde el agua es muy escasa, cuando llega la lluvia se produce una verdadera explosión de vida, tanto vegetal como animal.

Los insectos que estaban en estado larvario se convierten rápidamente en adultos y se reproducen.

Las plantas florecen y con la ayuda de los insectos también se reproducen.

5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos?
- A) El invierno es una época difícil para toda la naturaleza.
 - B) Las condiciones naturales dificultan o facilitan la vida de los seres vivos.
 - C) Las zonas secas en determinadas ocasiones pueden tener una gran vitalidad.
 - D) Muchos animales emigran ante las dificultades climáticas.
 - E) Los animales y las plantas necesitan agua para reproducirse.
6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?
- A) El agua
 - B) Las plantas
 - C) Las flores
 - D) Los insectos
 - E) Las larvas
7. Según el primer texto, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?

	Viajan a otros países	Hibernan	Guardan alimentos
A)	Aves	Ardillas	Hormigas
B)	Osos y marmotas	Hormigas	Pájaros
C)	Osos	Marmotas	Hormigas
D)	Pájaros	Osos y marmotas	Ardillas y hormigas
F)	Aves	Osos	Marmotas

ACL-6.3

Aquella noche Pierrot
se bebió un rayo de luna
y se emborrachó.

Y no pudiendo contar
las estrellas a la bruna
se puso a llorar.

Se puso a llorar Pierrot.
Y aún lloraba el sinfortuna
cuando amaneció.
... Y pudo contarlas: Una.

M. Machado

8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?

- A) Durante la noche
- B) Después de llorar
- C) Al oscurecer
- D) Antes de amanecer
- E) Al salir el sol

9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?

- A) Porque estaba borracho.
- B) Porque lloraba.
- C) Porque con el sol no se veían.
- D) Porque estaba triste.
- E) Porque se bebió la luna.

10. ¿Qué título crees más adecuado para esta poesía?

- A) Luna lunera
- B) Luna traicionera
- C) Si lloras no cuentes
- D) Borracho de luna
- E) Pierrot no se decide

Tenía tres mensajes y se me han mezclado.

Si eres capaz de ordenarlos bien –cogiendo un trozo de cada columna– sabrás responder a las preguntas siguientes.

(Puedes escribir las frases detrás de la hoja de respuestas o unir los fragmentos con lápiz, muy flojo, y después borrarlo)

Mi prima y yo	Las próximas vacaciones de Navidad	Ha cogido la furgoneta	Para pasar una semana esquiando	En el riachuelo de Villanueva
Mis vecinos	Un buen día de verano	Estrenarán su coche nuevo	Para darnos un remojón	Al huerto de Martín
El tío Javier	Esta tarde después de comer	Cogimos las bicicletas escondidas	Para ir a recoger peras	En los Alpes suizos

11. ¿Qué harán mis vecinos?

- A) Ir al huerto
- B) Bañarse
- C) Recoger peras
- D) Ir en bici
- E) Esquiar

12. ¿Dónde va Javier?

- A) A Villanueva
- B) Al huerto
- C) A los Alpes suizos
- D) A bañarse
- E) A esquiar

13. ¿Quién y cuándo coge la bici?

- A) Tío Javier esta tarde
- B) Mi prima y yo esta tarde
- C) Mi prima y yo un día de verano
- D) Los vecinos un día de verano
- E) Los vecinos por Navidad

14. ¿Para qué cogen el coche?

- A) Para ir a Villanueva
- B) Para ir al huerto
- C) Para ir a recoger las peras
- D) Para ir a bañarse
- E) Para ir a los Alpes

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco, en 1855

No sé, pero nuestro sistema de vida es distinto al de ustedes. La sola vista de sus ciudades entristece los ojos del piel roja. Pero eso quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, donde se pueda escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera, o cómo vuelan los insectos.

Soy un piel roja y no entiendo nada. Nosotros preferimos el suave murmullo del viento sobre la superficie del lago, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia. El aire tiene un valor inestimable para un piel roja, ya que todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiran el mismo aire.

El hombre blanco no parece ser consciente del aire que respira pero el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene.

15. ¿Por qué crees que el indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?

- A) Porque no tiene cultura y no comprende las cosas.
- B) Para dejar claro que no sabe explicarse.
- C) Porque habla un idioma distinto al de los blancos.
- D) Para que se den cuenta de que comprende mejor que ellos.
- E) Para rebajarse ante los blancos.

16. ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?

- A) Que los pieles rojas lo comparten todo.
- B) Que si todos compartimos el aire, este nos faltará.
- C) Que el aire nos permite vivir a todos los seres de la tierra.
- D) Que el aire que nos da vida no puede agotarse.
- E) Que si todos compartimos el mismo aire sobreviviremos con dificultad.

17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa.

- A) El piel roja ama mucho su tierra.
- B) El piel roja cree que forma parte de un gran conjunto.
- C) El piel roja sabe que depende del aire para respirar.
- D) El piel roja disfruta con lo que le da la tierra.
- E) El piel roja cree que los blancos saben interpretar la naturaleza.

18. ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?

- A) Que todos los seres vivos dependen del aire que respiran.
- B) Que es una forma de hablar de los indios poco real.
- C) Que los indios creen en los espíritus y nosotros no.
- D) Que el aire es como un espíritu y por eso no se ve.
- E) Que algunos seres vivos necesitan aire para vivir.

Una dama de Bagdad había comprado un diamante maravilloso. Un día, el diamante cayó al fuego y no ardió. Era falso. La dama acudió a Chelay, visir famoso por su sabiduría, y pidió la muerte del comerciante que le había vendido la gema.

Chelay asintió. Condenó al comerciante a ser comido por los leones en un foso.

El día del suplicio, la dama, desde un mirador, contemplaba al pobre hombre tembloroso y envejecido por la angustia.

Pero la sonrisa de la dama se desgarró en un grito de ira. El sótano se había abierto y, en vez de leones, habían salido dos gatos ridículos. Avanzaban calmadamente, olfateaban con indiferencia al miserable desmayado y terminaron por saltar ágilmente fuera del foso.

La dama fue a vomitar su rabia a los pies de Chelay:

— ¿De qué te quejas? —le dijo el visir—. La ley manda exigir ojo por ojo, diente por diente. El comerciante te engañó; nosotros le hemos engañado a él. Su diamante era falso, nuestros leones también: estamos en paz.

Marius Torres

19. ¿Por qué sonreía la dama?

- A) Porque quería vengarse del vendedor.
- B) Porque le gustaba el espectáculo de los leones.
- C) Porque así recuperaría el diamante.
- D) Porque quería justicia.
- E) Porque todo el mundo la veía desde el mirador.

20. ¿Qué quería conseguir Chelay dejando salir a los gatos?

- A) Castigar bien al comerciante.
- B) Hacer pensar a la dama.
- C) Buscar una compensación para la dama.
- D) Que la dama sacara su rabia.
- E) Contentar al comerciante.

21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?

- A) Sí, porque con el miedo que pasó el comerciante ya escarmentó.
- B) Sí, porque así el comerciante podía volver a engañar a la gente.
- C) No, porque el comerciante se quedó tan tranquilo y volvería a engañar.
- D) No, porque debía castigarse mucho a un comerciante que engaña.
- E) Ni sí ni no, no se puede saber.

22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?

- A) No, porque quiere engañarla.
- B) No, porque considera insuficiente el castigo que ella pide.
- C) No, porque quiere que se dé cuenta de que es demasiado cruel.
- D) Sí, porque es un hombre muy justo y sabio.
- E) Sí, porque hace todo lo que ella le pide.

ACL-6.7a

Mi familia y yo queremos ir de excursión por Marruecos. Desde Nador cogemos un autobús hasta Cabo de Agua, pasaremos y después volveremos a Nador a comer unos buenos pinchitos.

Nos han dado este folleto de horarios y precios:

Excursiones por Marruecos

Horarios

IDA					
Nador	10.30	11.40	12.55	13.50	16
Seluan	10.40	11.50	13.05	14	16.10
Monte Arruit	10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
Cabo de Agua	10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
Saïdia	11.10	12.20	13.35	14.30	16.40

VUELTA					
Saïdia	10.15	11.40	12.25	14.05	15.25
Cabo de Agua	10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
Monte Arruit	10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
Seluan	10.45	12.10	12.55	14.35	15.55
Nador	10.55	12.20	13.05	14.45	16.05

TARIFAS DE IDA Y VUELTA					
Saïdia	Saïdia				
Cabo de agua	20 €	Cabo de Agua			
Monte Arruit	20 €	15 €	Monte Arruit		
Seluan	30 €	18 €	16 €	Seluan	
Nador	50 €	20 €	20 €	18 €	Nador

23. ¿Cuál es el viaje más barato?

- A) De Seluan a Cabo de Agua.
- B) De Cabo de Agua a Nador.
- C) De Nador a Seluan.
- D) De Nador a Monte Arruit.
- E) De Monte Arruit a Cabo de Agua.

24. ¿Cuánto tarda el autobús en ir de Nador a Saïdia?

- F) Veinticinco minutos.
- G) Treinta minutos.
- H) Treinta y cinco minutos.
- I) Cuarenta minutos.
- J) Cuarenta y cinco minutos.

25. ¿Cuánto vale un billete de ida y vuelta de Nador a Cabo de Agua?

- A) 15 euros
- B) 18 euros
- C) 20 euros
- D) 30 euros
- E) 50 euros

26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Nador?

- A) A Monte Arruit.
- B) A Seluan.
- C) A Nador.
- D) A Saïdia.
- E) A Cabo de Agua.

27. Como hemos encargado los pinchitos para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Cabo de Agua para llegar a tiempo?

- A) 11.55h
- B) 12.40h
- C) 14.20h
- D) 15.25h
- E) 15.40h

ACL-6.8

Las empresas industriales y agrícolas necesitan oficinas a las cuales acuden los compradores de productos manufacturados y los vendedores de maquinaria y materias primas, y donde se centralice la administración informatizada.

A su vez las empresas necesitan otras empresas que fabriquen maquinaria o realicen parte de su proceso industrial.

También, deben estar cerca de los bancos y de las compañías aseguradoras, requieren buenas comunicaciones, acceso a la información, servicios de propaganda y otros servicios como los que les pueden proporcionar las universidades o las escuelas profesionales que preparan a especialistas y técnicos. Por eso, las empresas más importantes tienen sus oficinas centrales en las ciudades. Por ese motivo, se dice que las ciudades son centros de decisión en los que se toman resoluciones importantes tales como abrir, ampliar o cerrar empresas.

28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?

- A) Las empresas agrícolas compran la materia prima.
- B) Las empresas industriales venden los productos manufacturados.
- C) Las grandes empresas abren oficinas en las grandes ciudades.
- D) Las empresas necesitan buena información.
- E) Las grandes empresas toman decisiones importantes.

29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?

SERVICIOS	CIUDADES				
	A tiene:	B tiene:	C tiene:	D tiene:	E tiene.
Universidad	X			X	
Conservatorio de música	X		X	X	X
Hospital	X		X	X	X
Puerto	X	X	X		
Autopista		X		X	
Tren		X	X	X	X
Aeropuerto		X			
Bancos	X	X	X		X
Cines	X		X	X	X
Kioscos	X	X	X	X	X
Compañía aseguradora		X			X

30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas puede interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?

- A) Porque así tienen más posibilidades de vender productos.
- B) Porque así están más bien informadas.
- C) Porque los empresarios pueden tener más preparación.
- D) Porque pueden obtener nuevos profesionales preparados.
- E) Porque las universidades están bien administradas.

ACL-6.9

Hoy es el cumpleaños de mi padre y, como ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un restaurante. Hemos consultado la guía:

La Muralla	Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 20 días de agosto. Especialidades: carne a la brasa. 14,50 €; perdiz escabechada, 13,75 €; leche frita 5 €. Precio medio: 27 €. Servicios: AT
Casa Juanito	Horario: de 13 a 1 h. Cerrado domingos por la noche y lunes. Vacaciones en Semana Santa y agosto. Especialidades: arroz con almejas y gambas 18,63 €; escalopines de ciervo rellenos de foie 17, 28 €; cocochas de bacalao 20,43 €; cuajada a las tres mieles 6 €. Precio medio: 27 €. Servicios: AVPC
Mesón Fornos	Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30h. Especialidades: chopitos en su tinta, pulpo a freira, fabes con almejas, lacón con grelos, filloa rellena con crema pastelera, tarta de la casa. Precio medio: entre 18,5 € el menú y 22 € el buffet de los domingos. Servicios: AC
Los Salazones	Horario: de 13 a 16h y de 20:30 a 23:30h. Especialidades: cocina de mercado. Los platos sugeridos son: arroz a la banda, paella de marisco, pan con tomate y conejo con cigalas. Los postres son de la casa y la crema catalana es muy recomendable. Precio medio: 25 €. Servicios: AVPT
El Caracol 2	Horario: de 13 a 16 y de 21 a 23:30h. Cerrado los lunes. Vacaciones en agosto. Especialidades: cuscús con carne o pollo, 14,75 €; tallín de carne o de pescado, 20,50 €; profiteroles con chocolate, 5,5 €. Precio medio: 25-30 €. Servicios: APC

Clave de servicios:

A: Aire acondicionado.

T: Terrazas.

V: Vigilancia de Coches.

C: Comedores privados.

P: Parking

31. Papá quiere aparcar sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

- A) La Muralla
- B) Casa Juanito
- C) Mesón Fornos
- D) Los Salazones
- E) El Caracol 2

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- A) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13:30h.
- B) Todos hacen vacaciones en agosto.
- C) Todos tienen aire acondicionado.
- D) El precio medio de todos ellos supera los 18 euros.
- E) Todos tienen horario de mediodía y noche.

33. Si decidimos ir al restaurante La Muralla y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio, ¿cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

- A) Entre 25 y 40 euros
- B) Entre 41 y 55 euros
- C) Entre 56 y 70 euros
- D) Entre 71 y 85 euros
- E) Entre 86 y 110 euros

ACL-6.10

En Australia y en las islas vecinas existen grupos de animales de los más antiguos y extraños del planeta.

En Australia hay mamíferos, que como ya sabéis son los que amamantan a sus crías. Entre estos, los marsupiales ponen a sus hijos, cuando nacen, dentro de un pliegue de la piel situado en el vientre y que tiene forma de bolsa: es el caso del canguro y del koala. Los monotremas son mamíferos muy raros que viven en los ríos y ponen huevos, como el ornitorrinco y el equidna.

El emú y el kiwi son pájaros corredores propios de esta región.

34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales de Australia?

- A) Que son especies comunes en otras regiones.
- B) Que son especies distintas a las nuestras porque son muy antiguas.
- C) Que son especies raras porque están muy lejos de nosotros.
- D) Que son especies muy difíciles de encontrar hoy en día.
- E) Que son especies poco conocidas porque se han estudiado poco.

35. ¿De qué grupos de animales nos habla el texto?

- A) Marsupiales, mamíferos, monotremas, pájaros.
- B) Canguros, ornitorrincos y equidnas, emús y kiwis.
- C) Monotremas, ornitorrincos, marsupiales, pájaros corredores.
- D) Marsupiales, monotremas, corredores, pájaros.
- E) Marsupiales monotremas, mamíferos marsupiales, pájaros corredores.

36. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?

- A) De leche
- B) De pequeños pececillos
- C) De gusanitos
- D) De plancton del río
- E) Un poco de todo

Hoja de respuestas

Evaluación de la comprensión lectora ACL-6

Nombre y apellidos:

Fecha:

Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Ejemplo 6.E	(1. ^a)	A B C D E
	(2. ^a)	A B C D E
	(3. ^a)	A B C D E
	(4. ^a)	A B C D E
6.1	1	A B C D E
	2	A B C D E
	3	A B C D E
	4	A B C D E
6.2	5	A B C D E
	6	A B C D E
	7	A B C D E
6.3	8	A B C D E
	9	A B C D E
	10	A B C D E
6.4	11	A B C D E
	12	A B C D E
	13	A B C D E
	14	A B C D E
6.5	15	A B C D E
	16	A B C D E
	17	A B C D E
	18	A B C D E
6.6	19	A B C D E
	20	A B C D E
	21	A B C D E
	22	A B C D E
6.7	23	A B C D E
	24	A B C D E
	25	A B C D E
	26	A B C D E
	27	A B C D E
6.8	28	A B C D E
	29	A B C D E
	30	A B C D E
6.9	31	A B C D E
	32	A B C D E
	33	A B C D E
6.10	34	A B C D E
	35	A B C D E
	36	A B C D E

Anexo III. Clave de respuestas de la prueba ACL-6

Tipología textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de Comp. Lectora	Pregunta	Respuesta correcta
Narrativo	ACL-6.1	Juicios	Inferencial	1. ¿Qué crees que hace el pobre viendo la conducta del rico?	E
		Juicios	Crítica	2. ¿Qué opinas del comportamiento del dueño de la casa?	B
		Inferencia de supuestos	Inferencial	3. ¿Por qué piensas que dice: “¿Qué te parece este pan? ¿No lo encuentras de primera?”?	A
		Traducción	Literal	4. ¿Quién crees que es el anfitrión?	D
Expositivo	ACL-6.2	Normalización	Reorganización	5. ¿Cuál es la idea principal que engloba los dos textos?	B
		Traducción	Literal	6. ¿Qué es lo que estimula la vida en las zonas secas?	A
		Secuencial	Reorganización	7. Según el primer texto, ¿cuál de estas clasificaciones es correcta?	D
Poético	ACL-6.3	Silogismo	Inferencial	8. ¿En qué momento pudo contar estrellas Pierrot?	E
		Inferencia de supuestos	Inferencial	9. ¿Por qué al final contó tan pocas estrellas?	C
		Normalización	Reorganización	10. ¿Qué título crees que sea el más adecuado para esta poesía?	D
Interpretación de gráfico	ACL-6.4	Secuencial	Literal	11. ¿Qué harán mis vecinos?	E
		Secuencial	Literal	12. ¿Dónde va Javier?	B

		Secuencial	Literal	13. ¿Quién y cuándo toma la bici?	C
		Secuencial	Literal	14. ¿Para qué cogen el coche?	E
Narrativo	ACL-6.5	Inferencia de supuestos	Inferencial	15. ¿Por qué crees que el jefe indio dice: “el piel roja es un salvaje y no comprende nada”?	D
		Traducción	Inferencial	16. ¿Qué quiere decir “todos los seres comparten un mismo aliento”?	C
		Contradicción	Crítica	17. Entre estas afirmaciones hay una que es falsa.	E
		Traducción	Inferencial	18. ¿Qué quiere decir “el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene”?	A
Narrativo	ACL-6.6	Inf. de supuestos	Inferencial	19. ¿Por qué sonreía la dama?	A
		Inf. de supuestos	Inferencial	20. ¿Qué quería conseguir el visir Chelay dejando salir a los gatos?	B
		Buenas razones	Crítica	21. ¿Encuentras que el visir actuó bien con el comerciante?	A
		Inferencia de supuestos	Crítica	22. ¿Crees que el visir piensa igual que la dama?	C
Interpretación de gráfico	ACL-6.7	Traducción	Literal	23. ¿Cuál es el viaje mas barato?	E
		Silogismo	Reorganización	24. ¿Cuánto tarda el autobús en ir de Nador a Saídía ?	D
		Traducción	Literal	25. ¿Cuánto cuesta un billete de i/v de Nador a Cabo de Agua?	C
		Comparación	Literal	26. Por el mismo precio ¿a	A

		Silogismo	Reorganización	<p>qué otra localidad podríamos ir desde Nador?</p> <p>27. Como hemos encargado los pinchitos para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Cabo de Agua para llegar a tiempo?</p>	C
Expositivo	ACL-6.8	Normalización	Reorganización	28. ¿Cuál de estas frases resume mejor el sentido completo del texto?	C
		Silogismo	Reorganización	29. Una gran empresa quiere establecerse en una de estas ciudades. ¿Cuál de ellas crees que tiene más oportunidades?	B
		Inferencia de supuestos	Inferencial	30. Según el texto, ¿para qué crees que a las empresas pueden interesarles estar en contacto con escuelas técnicas o universidades?	D
Interpretación de datos	ACL-6.9	Traducción	Literal	31. Ahora que hace calor, papá quiere aparcar sin problemas, dejar el coche seguro y cenar al aire libre. ¿Qué restaurante crees que preferirá?	D
		Contradicción	Literal	32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?	B
		Silogismo	Inferencial	33. Si decidiéramos ir al restaurante La Muralla y si cada uno tomáramos el menú, ¿cuánto calculas que le costaría a mi padre la cena familiar?	D
Expositivo	ACL-6.10	Silogismo	Inferencial	34. ¿Qué pone en evidencia este texto sobre los animales	B

		Generalización	Reorganización	de Australia?	
		Inferencia de supuestos	Inferencial	35. ¿De qué grupo de animales nos habla el texto?	E
				36. ¿De qué supones que debe alimentarse una cría de equidna recién nacida?	A

Anexo IV. Cuestionario sociodemográfico

ALUMNO/A n.º:

Colegio:

Curso:

DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y FAMILIARES

A1. Sexo: Hombre Mujer

A2. Origen cultural

Procedencia peninsular Bereber Hebreo Hindú Gitano Otro ¿Cuál?

A3. Lengua materna

Español Bereber (Tamazight) Otra ¿Cuál?

A4. Lengua de uso más frecuente: (Señala sólo una opción)

Español Bereber (Tamazight) Otra ¿Cuál?

Calificaciones del trimestre anterior:

A5. Lengua castellana y literatura:

A7. Conocimiento del Medio:

A6. Matemáticas:

A8. ¿Te gusta leer algo en tu tiempo libre aparte de los libros de clase? (Señala sólo una opción)

Nada Algo Mucho

Poco Bastante

A9. ¿Con qué frecuencia empleas tu tiempo libre en leer? (Señala sólo una opción)

Todos los días Más de una vez al mes Nunca

Más de una vez por semana Más de una vez al trimestre

A10. ¿Cuántos libros lees al mes por placer? No cuentes los que te mandan en el colegio.

Ninguno 2 o 3 libros

1 libro Más de 3

A11. De los siguientes tipos de lectura, señala sólo los tres que te gusten más, valorando tus preferencias de 1 a 3 (con 1 la más preferida, con 3 la menos):

Poesía Relatos de aventuras y viajes Cómics o tebeos

Teatro Relatos históricos Revistas

Relatos fantásticos y de ciencia ficción Relatos románticos Prensa deportiva

No me gusta nada

A12. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (*no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio*)
 - EDUCACIÓN PRIMARIA (*ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar*)
 - EDUCACIÓN SECUNDARIA (*Graduado Escolar o Bachiller Elemental*)
 - CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (*Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio*)
 - BACHILLERATO (*BUP o Bachiller Superior*)
 - CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (*Técnico Superior o FP 2/Grado Superior*)
 - ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
-

A13. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

- INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (*no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio*)
 - EDUCACIÓN PRIMARIA (*ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar*)
 - EDUCACIÓN SECUNDARIA (*Graduado Escolar o Bachiller Elemental*)
 - CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (*Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio*)
 - BACHILLERATO (*BUP o Bachiller Superior*)
 - CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (*Técnico Superior o FP 2/Grado Superior*)
 - ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
-

A14. Puntuación en prueba de vocabulario:

A15. Puntuación en prueba ACL:

Anexo V. Prueba de vocabulario

ALUMNO/A n.º:

Colegio:

Curso:

PRUEBA DE COMPLETAR ORACIONES BADvG-E3 renovado

ORIENTACIONES PRELIMINARES¹

Se trata de encontrar el concepto o palabra que complete o cierre mejor el sentido de una oración.

- Debes responder en tu hoja de respuesta rodeando la letra que corresponde a la palabra correcta.
- Fíjate en el ejemplo “Y”, la respuesta es *prensa*, la “D”. Rodea con un círculo la letra “D”, en tu hoja de respuestas, junto al ejemplo “Y”. Ejemplo “Z”, la respuesta que completa mejor esa frase es la “F”, *inteligencia*. Rodea con un círculo la letra “F” en tu hoja de respuesta, junto al ejemplo “Z”.
- Cuando se indique, debes comenzar en la página siguiente por el ejercicio 1 en adelante, hasta un máximo posible de 32 ejercicios. Aprovecha con intensidad el tiempo, pero si no terminas no te preocupes, que es bastante corriente. No te entretengas demasiado en una sola pregunta. La que no sepas la puedes saltar o elegir rápidamente la que creas en cada caso más probablemente verdadera. ¿Alguna duda antes de empezar? (Es el momento de aclarar las posibles dudas que puedan surgir).
- Para hacer esta prueba dispones de 8 minutos.

EJEMPLOS:

Y) Radio, televisión y _____ son los medios más importantes de comunicación.

(Universidad .A, revista .B, conferencia .C, prensa .D, escritura .E).

Z) Es propio de la _____ humana buscar solución a problemas difíciles.

(inteligencia .F, memoria .G, dificultad .H, gente .I, honradez .J)

¹ Estas orientaciones serán expuestas también oralmente al alumnado antes de realizar la prueba.

ALUMNO/A n.º:

Colegio:

Curso:

1. Si dejamos una pregunta, podemos decir que no hemos _____ el examen.

Comprendido .P, guardado .Q, aprobado .R, completado .S, ordenado .T

2. Compramos muchas cosas porque creemos que nos serán _____

Entregadas .V, fieles .W, extraordinarias .X, perfectas .Y, útiles .Z

3. _____ se refiere a dejar de trabajar por tener mucha edad.

Retirarse .A, jubilarse .B, descansar .C, estar en paro .D, finalizar .E

4. Solamente nieva _____ la temperatura es muy baja.

Porque .F, a pesar de que .G, dado que .H, cuando .I, por consiguiente .J

5. Solo podemos _____ cuando tenemos dinero o nos lo prestan.

Comprar .K, vender .L, vivir .M, devolver .N, avanzar .O

6. Una vez cumplida la pena, los presos _____ la libertad.

Empiezan .P, desencadenan .Q, escogen .R, recobran .S, necesitan .T

7. Ordenar las mercancías es un _____ propio del mozo de almacén.

Tema .V, empeño .W, trabajo .X, principio .Y, interés .Z

8. No pueden actuar los _____ cuando no hay nada que robar.

Criminales .A, previsores .B, detectives .C, policías .D, ladrones .E

9. La ausencia de vista nos impide _____ las cosas.

Valorar .F, recordar .G, observar .H, terminar .I, elegir .J

10. Verdaderas vacaciones solo puede tenerlas aquel que _____ de verdad.

Se examinó .K, se ilusionó .L, se activó .M, luchó .N, trabajó .O

11. Los científicos _____ para aumentar sus conocimientos.

Escriben .P, practican .Q, demuestran .R, investigan .S, dan conferencias .T

12. No podemos a la vez _____ un deporte y ser sus espectadores.

Estudiar .V, mejorar .W, practicar .X, escoger .Y, animar .Z

13. La fuerte nevada _____ a los alumnos llegar, como de costumbre, al colegio.

Ocasionó .A, desfavoreció .B, retuvo .C, negó .D, impidió .E

14. Cuando no podemos _____ un obstáculo, sería buena idea tratar de rodearlo.

Girar .F, impedir .G, detener .H, saltar .I, solucionar .J

15. Es más difícil predecir el futuro que recordar _____.

El pasado. K, la infancia .L, lo desconocido. M, todo. N, lo histórico .O

16. Presentó _____ que evidenciaban su inocencia.

Pruebas. P, excusas .Q, indicios .R, heridas. S, dudas .T

17. Siempre será preferible quedarse _____ a quedarse ciego.

Inútil .V, tuerto. W, sin vista. X, invidente. Y, paralizado. Z

18. El pueblo se encontraba inundando por el _____ del río.

Desbordamiento. A, mal estado. B, afluente. C, accidente. D, cauce. E

19. Mientras dura un partido, se puede mantener la _____ de ganarlo.

Decisión. F, ilusión. G, seguridad. H, batalla. I, serenidad. J

20. El mundo está _____ un gran desarrollo tecnológico.

Alcanzando. K, perdiendo. L, malgastando. M, dirigiendo. N, destacando. O

21. No puede _____ quien nunca dice ni hace nada.

Aspirar. P, fracasar. Q, ser suspendido. R, equivocarse. S, exigir. T

22. Cuando nos interesa algo que no tenemos procuramos _____.

Conservarlo. V, olvidarlo: W, desearlo. X, obtenerlo. Y, trabajarlo. Z

23. Tenía una forma característica de _____ a sus dioses benefactores.

Honrar. A, asegurar. B, alcanzar. C, airar. D, contemplar. E

24. Los conductores que comenten una _____ merecen ser sancionados.

Dificultad. F, equivocación. G, infracción. H, desviación. I, injusticia. J

25. Ponerse a cantar suele ser una _____ de alegría.

Mezcla. K, manifestación. L, especie. M, clase. N, anticipación. O

26. Aumenta la posibilidad de que acabe esta _____ sequía.

Infeliz. P, prolongada. Q, anterior. R, prevista. S, futura. T

27. _____ almacenan el saber acumulado y escrito a través de la historia.

Las escuelas. V, los sabios. W, los museos. X, los laboratorios. Y, las bibliotecas. Z

28. El hombre carece de la _____ de volar sin ningún aparato.

Seguridad. A, especialidad. B, inquietud. C, ausencia. D, posibilidad. E

29. Al vago le parecen _____ la mayoría de los esfuerzos.

Imposibles. F, impracticables. G, excesivos. H, inadecuados. I, inútiles. J

30. Generalmente el perro sigue siendo fiel a su amo _____ este le maltrate.

Aunque. K, cuando. L, sin que. M, pero no cuando. N, siempre que. O

31. Las leyes sirven para _____ la convivencia en una sociedad.

Animar. P, declarar. Q, regular. R, destacar. S, prevenir. T

32. Para que podamos recordar algo, antes debemos haberlo _____.

Practicado. V, aprendido. W, visto. X, deseado. Y, escuchado. Z

Anexo VI. Ficha metodológica del estudio

Objetivos del estudio

.....

1. Conocer si los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria de diez centros educativos del ámbito de la Ciudad Autónoma de Melilla alcanzan el grado de comprensión lectora estimado para este nivel.
2. Comprobar si el nivel de comprensión de estos alumnos es similar en los diferentes tipos de texto.
3. Valorar la relación que se establece entre las diferentes variables de estudio (centro educativo, sexo, origen cultural, lengua materna, lengua de uso más frecuente, hábito lector, nivel de vocabulario, rendimiento académico y nivel de estudios de los padres) y el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Ámbito geográfico

.....

Ciudad Autónoma de Melilla.

Ámbito poblacional

.....

Todo el alumnado matriculado en 6.º curso de Educación Primaria en el año académico 2011-2012: 1130 alumnos. Este alumnado constituyó la muestra invitada en la investigación.

Tamaño poblacional

.....

Participaron diez centros de Educación Primaria (C1 a C10), ocho públicos y dos concertados, en los que se excluyeron el A.N.E.A.E. (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) asociado a la inmigración y a la discapacidad intelectual:

- 6 centros con 3 líneas de 6.º curso.
- 2 centros con 2 líneas de 6.º curso.
- 1 centro con 1 línea de 6.º curso.
- 1 centro con 4 líneas de 6.º curso.

Método de selección de la muestra

.....

Muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia, que ha dado lugar a la muestra aceptante.

Muestra

.....

Desde la muestra invitada y con la exclusión del alumnado de A.N.E.A.E., el número definitivo de participantes fue de 612 alumnos.

Tipo de investigación

.....

Investigación empírico-analítica con un estudio ex-post-facto de tipo descriptivo.

Variables del estudio

-
- Variable dependiente: nivel de comprensión lectora (medido a través de la prueba ACL-6).
 - Variables independientes:
 - Centro educativo
 - Sexo
 - Origen cultural
 - Lengua materna
 - Lengua de uso más frecuente
 - Hábito lector
 - Nivel de vocabulario
 - Rendimiento académico en las materias curriculares de Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio.
 - Nivel académico o de estudio de los padres.

Instrumentos de recogida de datos

.....

Prueba ACL-6

- Autoras: Gloria Català, Mireia Català, Encarna Molina y Rosa Monclús.
- Mide las dimensiones básicas de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica.
- Consta de 10 textos con 36 ítems dicotómicos exclusivos para 6.º curso de Educación Primaria. Incluyen las distintas áreas del currículum académico. Dos de ellos se adaptaron al contexto específico de la investigación (ACL6.7a-b y ACL-6.9).
- Alterna textos de diferentes tipologías: narrativos (ACL-6.1, ACL-6.5, ACL-6.6), expositivos (ACL-6.2, ACL-6.8, ACL-6.10), poético (ACL-6.3), y de interpretación de datos (ACL-6.4, ACL-6.7, ACL-6.9).

Cuestionario sociodemográfico

- Autor: el mismo investigador, autor de esta Tesis.
- Fue diseñado para recoger información que permitiera conocer y describir los factores personales, familiares y escolares que pueden relacionarse con la comprensión lectora de los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria.
- Está constituido por 15 ítems en función de la finalidad y su tipología, se distribuyen en dos dimensiones: datos personales y familiares, y aspectos escolares.

Prueba de vocabulario (BADyG-E3 Renovado)

- Autores: Carlos Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve.
- La prueba *Completar oraciones* (Sv) constituye el bloque 4.º (de nueve) de la batería BADyG, destinada a alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria (cursos 5.º y 6.º) y primer curso de ESO. Tiene una duración de 8 minutos (9' para 5.º curso y 7' para 1.º de ESO). Está compuesta por 32 ejercicios y el mayor número de aciertos corresponde a 32 puntos.
- Es una prueba de inteligencia verbal que evalúa la comprensión de conceptos en el contexto de una proposición eligiendo una de las cinco alternativas para que adquiera una significación adecuada.
- Distribución de ítems por habilidad trabajada:
 - Factor semántico: ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 20, 23 y 29.
 - Factor pragmático: ítems 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31 y 32).

Aplicación de los instrumentos

.....

Fechas de aplicación

Mes de febrero de 2012.

Procedimiento de aplicación

La aplicación se llevó a cabo a lo largo de dos sesiones de trabajo en días consecutivos. El primer día se aplicó la prueba ACL-6 y al día siguiente, a la misma hora, la sesión se reservó para responder al cuestionario sociodemográfico y cumplimentar la prueba de vocabulario del BADyG-E3 Renovado, *Completar oraciones*.

Análisis de datos

.....

Los tipos de análisis estadísticos empleados son variados y se enmarcan dentro de la estadística descriptiva, inferencial y correlacional.

Empleo de estadísticos paramétricos. Valor del nivel crítico o de significación observado: igual o menor de .05.

Tipos de análisis y pruebas empleadas

- Estadística descriptiva para describir la muestra participante, las variables y los resultados en las diferentes pruebas: tablas de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central (medias) y de dispersión (desviaciones típicas), y representaciones gráficas.
- Estadística inferencial para los análisis bivariados: *t* de *Student*, ANOVA y prueba de *Scheffé* para las comparaciones múltiples de medias.
- Estadística correlacional para establecer relaciones entre algunas variables: coeficiente de correlación de *Pearson*.

Herramienta

Programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 20.0.

Anexo VII. Glosario

A.N.E.A.E. Siglas que representan al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociado a inmigración, discapacidad intelectual y sobredotación. En el caso de este estudio se incluyen los alumnos con desconocimiento de la lengua española y los que presentan algún tipo de discapacidad intelectual.

Amazighen. Término bereber empleado para referirse a los oriundos de esta cultura. En este estudio se emplea para designar a los miembros del pueblo autóctono de la zona del Rif ubicada al norte de Marruecos. En singular es *amazight*.

Bilingüe. Saber en qué consiste el **bilingüismo individual** es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado. En la historia del bilingüismo hay varias definiciones que muestran una divergencia de opiniones: Bloomfield (1933, p. 56)¹ es el autor más exigente: un bilingüe debe poseer un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo. Macnamara (1969)², en el otro extremo, señala que es bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, escuchar, leer, escribir) de la segunda lengua. Weinreich (1953, p.5)³ emplea una definición sociológica: “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües”. Cualquiera que emplee dos o más lenguas en alternancia es bilingüe, en distintos grados según sus habilidades.

Competencias. Siguiendo al MCER (CEFR) (Council of Europe, 2001)⁴, las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características

¹ BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Nueva Cork: Holt, Rinehart and Winston. (Edición en español: *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964).

² MACNAMARA, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L. G. KELLY (Ed.). *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*. Toronto: University of Toronto Press.

³ WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton. Versión española (1974). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas: Ed. de la Biblioteca de la Universidad Central.

⁴ Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (MCER, 2002. Versión española publicada por MECD-Anaya, disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>

individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar usando específicamente medios lingüísticos.

Competencia Digital. La Unión Europea señala a propósito de la competencia digital que esta implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas, requiere el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council of the European Union, 2006)⁵.

Competencia lectora. No existe una definición universalmente admitida. Para el estudio PIRLS esta competencia consiste en la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo. PISA 2009 la detalla más y la define como comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.

Competencia léxica. Según el MCER (CEFR) (Council of Europe, 2001), es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Cassany, Luna y Sanz (2000)⁶ añaden que la competencia léxica implica asimismo el dominio de las diversas estrategias para usar las palabras con eficacia y adecuación.

Comprensión lectora. Es un proceso cognitivo complejo e interactivo a través del cual el lector extrae lo más relevante de un texto tomando en consideración la vinculación de las ideas que se plasman en el escrito y sus conocimientos previos.

⁵ European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of European Union*, L39, 10-18.

⁶ Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Comunicación intercultural. Aquella comunicación entre miembros de diferentes orígenes culturales que implica el contraste de los valores propios y ajenos, a través de un proceso de autodescubrimiento, sin caer en valoraciones negativas y fomentando la empatía y el diálogo.

Conocimiento metacognitivo. Conocimiento que poseemos sobre qué sabemos y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Contexto sociocultural. El contexto sociocultural engloba las características sociales y culturales, tales como estrato social, política, roles, lengua, costumbres, moral, creencias, entre otras, en las que se producen y comprenden los textos.

Diglosia. Este término se refiere a la convivencia de dos lenguas en un mismo territorio, siendo una de ellas predominante sobre la otra, adquiriendo mayor prestigio y rango para asuntos de carácter oficial, quedando relegada la otra lengua a un uso familiar y cotidiano, ejemplo del español y del *tamazight* en Melilla.

Dimensión crítica o de juicio (dimensión cognitiva de la comprensión lectora). Aquella dimensión que implica una formación de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor y una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias.

Dimensión inferencial (dimensión cognitiva de la comprensión lectora). La ejercida cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.

Dimensión literal (dimensión cognitiva de la comprensión lectora). Por comprensión literal se entiende el reconocimiento y el discernimiento del significado de toda aquella información que se presenta explícitamente en el texto.

Dimensión reorganizativa (dimensión cognitiva de la comprensión lectora). Este componente de la comprensión lectora permite que el lector sea capaz de

sintetizar, resumir, o esquematizar la información presente en el texto de manera que se logre realizar una síntesis fiel del mismo.

Evaluación. Es un proceso dirigido a la determinación de la magnitud (cualitativa y cuantitativa) de un fenómeno a fin de valorarla frente a parámetros de referencia como resultado de ello y proponer alternativas de respuesta. En el caso de esta investigación, representa la acción principal del autor de esta tesis.

Evaluación de Diagnóstico. Es un proceso de evaluación para la mejora de los centros, que mide el nivel de desarrollo de las competencias básicas de cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados respectivamente en 4.º de Educación Primaria y en 2.º de ESO según la LOE (2006), en sus artículos 21 y 29 respectivamente. Esta evaluación se realiza a través de un conjunto de pruebas y cuestionarios de contexto, comunes para todo el alumnado de los centros sostenidos con fondos públicos. En cuanto a la LOMCE (2013) establece, en su artículo 20, una evaluación individualizada al finalizar el 3.º curso de Primaria, y una prueba de evaluación final al término de la etapa, en 6.º curso en Primaria (artículo 21) y en 4.º curso de ESO (artículo 29).

Falsos amigos (léxicos). Fenómeno lingüístico habitual en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por el que el aprendiz establece conexiones léxicas erróneas entre su lengua materna y la lengua meta por la semejanza de las palabras.

Feedback o retroalimentación. Obtención de información sobre la marcha de un proceso o los resultados del mismo, de tal manera que esa información pueda ser utilizada para tomar decisiones sobre el proceso lector en marcha, en el caso de esta tesis, o sobre procesos futuros.

Fracaso escolar. Es un concepto ambiguo pero muy extendido en el ámbito educativo, en general, se entiende como la incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos curriculares básicos propios de su nivel académico.

Hábito lector. Hace referencia a las prácticas lectoras que se realizan en el hogar ya sean de manera activa (leer cuentos por la noche), ya pasiva (hacer las tareas escolares). Aunque comienza con la adquisición del mecanismo lector, suele asociarse con el disfrute de dicha actividad.

Input. VanPatten (1996)⁷ lo define como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos, podemos considerarla como toda aquella información a la que accede un aprendiz de lenguas.

Institutos de Evaluación Educativa nacionales. En esta tesis están recogidas las evaluaciones del INECSE (Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), más tarde IE (Instituto de Evaluación) y posteriormente INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), organismos homólogos del Ministerio de Educación en diferentes etapas que, desde el curso 1994-95, proceden a evaluar cada cuatro años los diferentes niveles, ciclo o etapas del sistema educativo español. Estas evaluaciones se centran en las principales áreas curriculares.

Lectura digital. La lectura digital tiene sus propias particularidades, técnicas y competencias específicas que difieren de la lectura en medios impresos. En el contexto actual han cambiado las técnicas y procedimientos tradicionales de animación y promoción de la lectura, Internet y otros sistemas multimedia ofrecen nuevas oportunidades de lectura apoyados por ordenadores y otros soportes que constituyen nuevas herramientas para el desarrollo de las destrezas lectoras. Por esta razón, este tipo de lectura llega también a las evaluaciones internacionales (PISA 2009 y 2012). En esta investigación se ha considerado como un factor que influye en la comprensión lectora.

Lectura extensiva. La lectura extensiva consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Este tipo de lectura está indicada para el lector que tiene suficientes conocimientos en una lengua determinada como para poder leer el texto sin mayor esfuerzo y captar su contenido esencial sin la necesidad de acudir al diccionario.

Lectura intensiva. Implica también la lectura de un texto completo pero el objetivo de ella es analizar las intenciones del autor. En este caso, no hay una identificación del lector con los protagonistas del texto ni con el propio texto, sino que se

⁷ VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

analizan, lo más objetivamente posible, su contenido, lengua y argumentación del autor.

Lengua extranjera (LE). Es aquella diferente de la materna que se aprende fuera del entorno del hablante.

Lengua frecuente. Lengua que se usa de forma habitual en las relaciones comunicativas. Hay ocasiones en que no coincide con la lengua materna o familiar.

Lengua materna. En nuestro estudio entendemos por lengua materna la primera que una persona aprende en casa, que a veces sigue siendo la más fuerte en términos de competencia y función.

Lengua minoritaria. Lengua utilizada por una minoría en un entorno social concreto.

Lengua primera (L1). Esta expresión tiene diferentes usos: bien para referirse a la lengua materna o primera adquirida en la infancia, bien para aludir a la más usada, bien para señalar la dominante de un hablante.

Lengua segunda (L2). Expresión ambigua como la de L1, puede ser una lengua más débil que la L1, una lengua aprendida en el entorno del hablante, señalar la cronología de la adquisición, o la lengua menos empleada. De igual forma puede haber L3, L4... en caso de plurilingüismo. En este estudio la consideramos como la lengua de comunicación empleada por hablantes que tienen una lengua materna diferente, coincide con el español.

Lengua vehicular de la enseñanza, escolar o de instrucción. Es aquella en la que se desarrolla prioritariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y se adquieren los conocimientos de las diferentes áreas curriculares en el ámbito escolar.

LOE. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es la ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006-2007. Fue modificada parcialmente el 28 de noviembre de 2013 con la aprobación de la LOMCE que entró en vigor en el curso 2014-2015.

LOMCE. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa denominada popularmente como *Ley Wert*, y abreviada como

LOMCE es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de ley orgánica que modifica la Ley anterior LOE.

Medidas del proceso para la evaluación de la comprensión lectora. Se concibe la comprensión como un proceso que tiene lugar de forma inmediata al tiempo que se recibe la información. Estas medidas se toman durante el proceso de lectura y no una vez finalizado el mismo como serían las medidas del producto.

Medidas del producto para la evaluación de la comprensión lectora. Se interpreta la comprensión como el resultado de la interacción del lector con el texto y se centra más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma.

Metacompreensión lectora. Este término hace referencia a la conciencia de individuo del propio nivel de comprensión durante la lectura y a la habilidad para controlar las acciones cognitivas en el transcurso de esta mediante la utilización de estrategias que faciliten la comprensión del texto en relación con diferentes propósitos.

Modelo ascendente del proceso lector. También llamado *bottom-up*, término procedente de la teoría de transferencia de información, característica de las ciencias de la información. Este modelo acentúa el procesamiento serial ascendente y analiza sobre todo los procesos perceptivos que van desde el estímulo sensorial hasta el reconocimiento de las palabras. La lectura supone llegar al significado analizando el estímulo visual, en primer lugar, o sea, el reconocimiento y decodificación de las letras. Es un proceso secuencial y jerárquico que empieza en la grafía y sube hacia la letra, palabra, frase, párrafo y texto (proceso ascendente). Lo básico es la decodificación, por lo que este modelo concede gran importancia al texto pero no al lector ni a sus conocimientos previos.

Modelo descendente del proceso lector. O *top-down*, voz originada en la teoría transaccional de de las ciencias de la información, los métodos que siguen este modelo enfatizan el procesamiento serial descendente y dan una gran importancia a los procesos de alto nivel (de comprensión) que influirían en los de bajo nivel, al imponer una organización a las sensaciones que van llegando.

Como el modelo ascendente, es un proceso secuencial y jerárquico pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía (proceso descendente). Los conocimientos previos del lector son más importantes que el texto o el mensaje para acceder a la comprensión, lo importante es el lector.

Modelo interactivo del proceso lector. Los métodos lectoescritores que lo siguen interpretan la lectura como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Están integrados por los aspectos positivos de los dos modelos anteriores, participan tanto del procesamiento ascendente como del descendente simultáneamente. El tipo de procesamiento no es serial sino que se da en paralelo: la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector.

Niveles de comprensión lectora. Son modalidades en el avance del aprendizaje de la capacidad lectora, también llamadas *dimensiones*. Cada nivel está constituido por un conjunto de habilidades de lectura referidas a cada una de las áreas. Algunos investigadores como Cooper (1990) distinguen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. En nuestro estudio se ha añadido el de reorganización de la información. (Véanse las dimensiones cognitivas de la comprensión lectora, apartado 3.2 del Marco teórico).

OCDE/OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/*Organisation for Economic Co-operation and Development*, agrupa a 34 países miembros con el objetivo de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social en el mundo. Presenta una serie de análisis sobre cuestiones importantes para el desarrollo de los pueblos (incluyendo la comprensión lectora) y facilita estándares internacionales y pronósticos de tendencias.

PIAAC. (*Programme in International Assessment of Adult Competencies*). Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. Este programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) analiza el nivel de conocimiento y el grado y distribución de destrezas cognitivas básicas de la población adulta a lo largo de su vida laboral (de 16 a 65 años de edad). Además de recoger información sobre las exigencias del puesto

de trabajo de esta población, el uso de las TIC, estudia el nivel de comprensión lectora y la capacidad de cálculo.

PIRLS. (*Progress in International Reading Literacy Study*). Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Pertenece a la *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo* (IEA) y su finalidad es medir las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4.º curso de Educación Primaria (9-10 años de edad).

PISA. (*Program for International Student Assessment*). El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

Rendimiento escolar. Nivel de logro de los objetivos educativos propuestos que el docente percibe como fin del proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, así es considerado como el resultado de la enseñanza formal.

Rif. Región montañosa del norte de Marruecos, con costa en el Mediterráneo y que abarca desde la ciudad de Tetuán hasta la región de Kbdana (Nador). Su gentilicio es *rifeño*.

Tamazight. Voz bereber empleada para designar la lengua y cultura propia. Se trata de una lengua de transmisión oral de amplia extensión en el norte de África y es la lengua materna de las personas de cultura *amazight*, bereber o rifeña, en nuestro caso. En español el término es mazigio.

Taqer'act. Dialecto del *tamazight* hablado en las zonas limítrofes a la ciudad de Melilla. Está incluido en el *tarifit*.

Tarifit. La principal de las lenguas de las montañas del Rif, al noreste de Marruecos.

Tifinagh. Alfabeto utilizado para transcribir varias lenguas bereberes. La forma más antigua del *tifinagh* procede del alfabeto líbico o berbero-líbico, cuyo uso está documentado desde el siglo III a. C. hasta el siglo III d. C. en todo el norte de África y en las Islas Canarias.

TIMSS. (*Trends in International Mathematics and Science Study*) Estudio Internacional de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias que evalúa los conocimientos de estas áreas de los estudiantes de 4.º y 8.º cursos de la enseñanza básica de todo el mundo (en España se hace con los alumnos de 4.º de Educación Primaria). De la misma forma que PIRLS, fue desarrollado por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)*, para permitir que los países participantes compararan el logro educativo de los estudiantes cada cuatro años. Suele realizarse de manera conjunta con PIRLS.

Velocidad lectora. Se puede definir como el número de palabras leídas correctamente durante un minuto; las velocidades serán totalmente distintas según el tipo de lectura que se realice así como las formas de medirlas.

