



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Olga Arias-Gundín², Raquel Fidalgo, Begoña Martínez-Cocó & Francisco-Javier Bolaños-Alonso
Universidad de León

Fecha de recepción: 17 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

La comprensión lectora juega un rol clave en el aprendizaje del alumnado y en su rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito académico y en cierta medida profesional. Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que el dominio de la comprensión lectora en el alumnado tiene en las diferentes administraciones educativas en nuestro país. Dicha preocupación es aún mayor si se tiene en consideración los resultados negativos obtenidos por nuestro país en esta habilidad instrumental en los correspondientes informes PISA. Partiendo de esta dificultad en comprensión lectora que presenta nuestro alumnado, en esta investigación se plantea un análisis global que permita identificar las diferentes dificultades y límites en la comprensión lectora que presenta nuestro alumnado. Para ello, se contó con una muestra de 639 alumnos/as pertenecientes desde 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en diferentes colegios públicos y concertados de León y su provincia. En todos ellos se realizó una evaluación diagnóstica del nivel de comprensión lectora, concretamente en lo que hace referencia a la construcción de ideas literales, de ideas inferenciales y a la formación de la macro-estructura textual. Se analizan y discuten los resultados obtenidos por curso y comparativamente, en relación a los diferentes parámetros de comprensión lectora evaluados, y se plantean posibles líneas de investigación e instrucción a seguir en el campo de la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, ideas inferenciales, ideas literales, macroestructura.

ABSTRACT

Reading comprehension plays a key role in students' learning and achievement, it is a determining factor in students' academic and professional future success. For this reason, it is not strange the large concern of different Educational Administrations in Spain for the students' reading comprehension competence or skill. That concern is higher because of the negative results of Spain country in reading comprehension skill in the different PISA reports in the last years. According to the difficulties in reading comprehension of Spanish students, this paper presents a global analyses



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

or screening that allows us to identify the main difficulties and limits of Spanish students in reading comprehension. The sample comprised 639 students belong from 5th Primary Grade to 2nd Secondary Grade, of different public and semi-private (concertado) schools in León and province. All of them were tested through a diagnostic assessment of their reading comprehension level, based on construction of literal ideas, inference ideas, and macro-structure of text. We analyze and discuss the results of each grade and comparatively by grade, in relation to the different reading comprehension parameters tested, and future researches in reading comprehension assessment and instruction fields are posed.

Key words: reading comprehension, reading achievement or competence, inference and literal ideas, macro-structure

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha surgido una marcada preocupación e interés en nuestro ámbito educativo en particular, por el desarrollo de una competencia lectora en el alumnado. Este hecho se ha puesto de manifiesto en la última reforma educativa llevada a cabo en nuestro país (LOE, 2006), en la que explícitamente se recoge la necesidad de trabajar la comprensión lectora en el alumnado, marcando su inclusión explícita en el curriculum y en la programación semanal en la Educación Primaria. Quizá este marcado interés se deba en parte a los preocupantes resultados obtenidos por nuestro país en el ámbito de la comprensión lectora en los últimos informes PISA. Así, si en el último informe Pisa del 2009 el nivel de competencia lectora de nuestro alumnado se incrementó respecto al año 2006, en el que se había producido un descenso general en todos los países en lectura, pero que fue aún mayor y más notable en el promedio español. También es cierto que el nivel de competencia lectora en España continúa siendo significativamente menor en comparación con los de los países de nuestro entorno tal y como se recoge en el último informe PISA (OECD, 2009).

Esta situación negativa de nuestro país frente a otros países del espacio internacional en relación al nivel de competencia lectora de nuestros alumnos, justifica la necesidad y pertinencia de estudios como el que se ha iniciado con la presente investigación, centrada en el análisis de los procesos y estrategias que se activan y ponen en marcha cuando un lector experto lee e interpreta un texto (Coltheart, 2005; Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005). Lo que posibilitará el determinar qué habilidades son necesarias para aprender a leer y comprender un texto, lo que favorece, desde un punto de vista educativo e instruccional, el poner en marcha programas instruccionales específicos que ayuden a los niños a desarrollar dichas habilidades de comprensión lectora (Byrne, 2005; Bowey, 2005). De igual forma, dicha investigación también permitirá identificar en qué procesos tienen lugar las dificultades de aprendizaje de la lectura, y con ello, también diseñar estrategias de intervención educativa adecuadas a problemas reales que presentan los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura (Nation, 2005; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). En este sentido, dicha investigación se ha iniciado con un screening o evaluación inicial diagnóstica del nivel de competencia en comprensión lectora de nuestro alumnado; cuyos resultados se presentan aquí.

Para la evaluación del nivel de competencia general del alumnado en la comprensión lectora se ha tenido en cuenta que ésta es un constructo no unitario, resultado de un conjunto de procesos que operan cíclicamente sobre una información textual (Vidal-Abarca, 2000). Por lo tanto, comprender un texto requiere realizar complejos procesos mentales en sucesivos ciclos de procesamiento, que le permiten al lector ir comprendiendo bien las ideas en cada ciclo, conectando información de ciclos sucesivos, elaborando macro-ideas a lo largo del proceso en diferentes niveles (i. e., nivel de frase, de párrafo, de grupo de párrafos, y de texto) y auto-regulando todo el proceso de lectura. Así, en síntesis, se puede afirmar que comprender implica un conjunto de cuatro operacio-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

nes mentales que se realizan cíclicamente a lo largo del texto: activar conocimientos previos pertinentes para el tema del texto, de forma que podamos conectar ideas vía inferencias y a la vez relacionar lo que leemos con lo que ya sabemos; formar las ideas, es decir, captar lo que el texto dice de modo literal, extrayendo la idea principal de cada párrafo; conectar las ideas, bien a través de los nexos o conectores explícitos del texto, o bien a través del uso de inferencias; y a su vez, formar macro-ideas o síntesis a lo largo de la lectura, de manera que el lector vaya formando una representación jerárquica organizada en su mente de las ideas que ha ido extrayendo del texto.

Precisamente, estos tres últimos procesos implicados en la comprensión lectora, formar las ideas, conectar las ideas y formar las macro-ideas han sido las tres dimensiones de la comprensión lectora que se han evaluado para determinar el nivel de procesamiento o representación de la información que son alcanzados por el alumnado a partir de los procesos de comprensión textual; lo que da un indicador global de su nivel de competencia lectora.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio la formaron 639 estudiantes (315 chicos, 49% de la muestra; 324 chicas, 51 % de la muestra), pertenecientes a diferentes centros educativos de carácter público o concertado de León y su provincia. Todos ellos estaban matriculados en el último ciclo de Educación Primaria (5º curso, N = 105; 50 chicos y 55 chicas; o 6º curso, N = 114, 58 chicos y 56 chicas) o en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (curso 1º, N = 204, 104 chicos y 100 chicas, o 2º curso, N= 217, 103 chicos, 114 chicas). En la Tabla 1 se presenta su distribución específica por curso y por género.

A su vez, de dicha muestra se eliminaron todos aquellos casos diagnosticados oficialmente con algún tipo de Necesidad Educativa Especial, como: deficiencia psíquica, TDAH, etc., así como la presencia de un diagnóstico oficial de dificultades de aprendizaje, o problemas de dominio de la lengua, o de escolarización.

Tabla 1. Distribución de la Muestra del Estudio por Género y Curso

Cursos	Hombres	Mujeres	Total
5º EP	50	55	105
6º EP	58	56	114
1º ESO	104	100	204
2º ESO	103	114	217
Total	315	324	639

Instrumentos de Evaluación

Para evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se utilizaron tres tareas pertenecientes a la batería PROLEC_SE (Evaluación de los Procesos Lectores) (Ramos & Cuetos, 2000). Las dos primeras tareas, denominadas de comprensión, están centradas en la evaluación de la formación y conexión de ideas literales e inferenciales o implícitas del texto, y la tercera, denominada de estructuración, se centra en la formación de macro-ideas en el texto.



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Tareas de Comprensión: Formación y Conexión de Ideas Literales e Inferenciales.

Éstas consisten en la presentación de dos textos expositivos que los estudiantes tienen que leer, de manera independiente, en voz baja, intentando entender y recordar la mayor cantidad de información posible del texto, dado que, posteriormente dichos textos son retirados para dar comienzo a la prueba de evaluación.

Tras la lectura, a cada niño se le presentan por cada texto, 10 preguntas de respuesta abierta, que evalúan en qué medida el niño ha alcanzado un nivel de comprensión que le permite formar y conectar las ideas principales del texto.

Ideas Literales. La mitad de esas preguntas son de tipo literal, evalúan la capacidad del niño para formar y conectar las ideas principales del texto recogidas explícitamente o de modo literal en el texto, por lo que se pueden contestar con ayuda de la memoria.

Ideas Inferenciales. La otra mitad de las preguntas son inferenciales, evalúan por lo tanto la capacidad del niño para formar y conectar ideas que no están recogidas explícitamente en el texto, sino que tiene que inferir a partir de la información textual y sus propios conocimientos previos y capacidad de razonamiento. Éstas suponen por lo tanto un nivel de complejidad mayor para el alumno, ya que no basta con la memoria, y sólo podrán responderse si han comprendido el texto y son capaces de hacer las inferencias correspondientes.

Para la puntuación de estas tareas, en general, se valora con 1 punto cuando la respuesta del estudiante contenga la idea principal del criterio de corrección, y con 0 puntos si la respuesta es excesivamente vaga, imprecisa o no responde a la idea del criterio. Así la puntuación máxima y mínima posible de la prueba es de 10 a 0 puntos respectivamente, tanto a nivel literal como a nivel inferencial.

Tarea de Estructuración: Formación de Macro-Ideas

En la segunda tarea, denominada estructura de un texto, se presenta también un texto expositivo que es leído en las mismas condiciones que en las tareas anteriores. Tras su lectura se les plantea un esquema incompleto para que lo completen, es decir, se trata de un esquema ya iniciado pero en el que quedan 22 huecos por rellenar. El objetivo de esta tarea es evaluar en qué medida el alumnado ha sido capaz de formar una macro-idea o macroproposición del texto. Supone un nivel de complejidad aún mayor puesto que este nivel de representación demanda que el alumnado no sólo logre extraer las ideas principales del texto, sino también jerarquizarlas de acuerdo a la estructura global del texto expositivo leído.

Para la puntuación de esta tarea se obtiene un punto por cada respuesta correcta, identificado adecuadamente el concepto y colocado jerárquicamente en su posición correspondiente según el esquema global del texto. Así la puntuación máxima y mínima posible de la prueba es de 22 a 0 puntos, respectivamente.

Procedimiento

Tras las correspondientes revisiones bibliográficas a nivel empírico y teórico en relación al estudio científico de la comprensión lectora, y a nivel práctico o aplicado en relación al análisis de los diferentes tests de comprensión lectora validados que existen en nuestro país, se procedió al contacto inicial con los diferentes centros educativos participantes en la investigación. En dicho muestreo, se controló la participación de centros educativos tanto públicos como privados, pertenecientes a la capital y a la provincia.

Las evaluaciones de la comprensión lectora del alumnado se realizaron en todo momento por personal especializado, autores de este estudio, y en diferentes sesiones de evaluación, y todas ellas desarrolladas en horario escolar, principalmente en las horas dedicadas a la materia de Lectura, o de Lengua.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Resultados

En la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos de las variables de comprensión lectora evaluadas, por grupo.

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos de las Variables de Comprensión Lectora Evaluadas

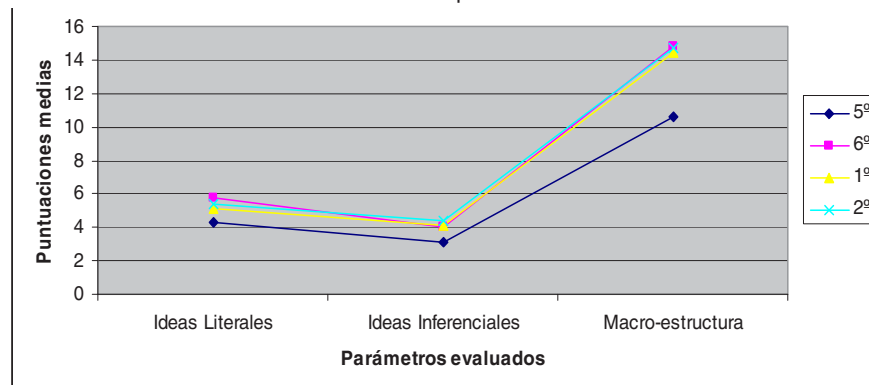
Variables	5º EP (N = 101)		6º EP (N = 108)		1º ESO (N = 188)		2º ESO (N = 201)	
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt
Ideas Literales	4,31	2,56	5,72	2,09	5,11	2,55	5,39	2,30
Ideas Inferenciales	3,12	1,87	4,05	2,14	4,14	2,59	4,38	2,37
Macro-estructura	10,64	5,24	14,79	4,56	14,45	4,68	14,70	4,60

De acuerdo con la puntuación media obtenida por cada grupo, y de acuerdo con el baremo correspondiente al test de evaluación PROLEC-SE, de manera global los resultados generales obtenidos sugieren el siguiente nivel de competencia del alumnado.

En relación a la comprensión de textos, que se obtiene de la construcción de ideas literales y de ideas inferenciales, el alumnado de 5º curso de Educación Primaria muestra una media correspondiente a un nivel bajo de comprensión (M = 3,71), el alumnado de 6º curso obtuvo por su media (M = 4,88) un nivel también bajo, el alumnado de 1º de la ESO (M = 4,65) por su puntuación media se sitúa próximo a un nivel de dificultad en comprensión lectora, planteándose como dudas la presencia o no de dificultades en la comprensión; al igual que ocurre con el alumnado de 2º curso de ESO (M = 4,89).

Por otra parte, con relación a la construcción de una macro-estructura textual, la puntuación media de los grupos de 5º, 6º de Primaria y 1º de la ESO se sitúan en todos los casos en un nivel medio, por el contrario el grupo de 2º de la ESO se sitúa por su puntuación media en un nivel de estructuración del contenido textual en el límite entre bajo y medio; todo ello siguiendo el baremo normalizado de clasificación del test de comprensión utilizado.

Figura 1. Gráfico comparativo de las puntuaciones medias obtenidas por curso en las medidas de comprensión lectora evaluadas





ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

De manera adicional, y con carácter meramente exploratorio se realizaron análisis ANOVAS intergrupos para las puntuaciones directas obtenidas en torno a los tres parámetros de comprensión lectora evaluados; obteniéndose en todos los casos diferencias significativas entre los grupos, tanto en la construcción de ideas literales ($F(637,3) = 6,909, p < .001$), como inferenciales ($F(637,3) = 6,848, p < .001$), como macro-estructura ($F(637,3) = 19,123, p < .001$). Si bien los análisis Post Hoc de Sheffé mostraron que para los tres parámetros evaluados las diferencias que existían fueron entre el grupo de 5º de Educación Primaria frente al resto de grupos, concretamente: para la formación de ideas literales frente al grupo de 6º ($p = .003$) y de 2º ($p < .001$), en la formación de ideas inferenciales y de macro-estructura frente al grupo de 6º ($p = .006, < .001$), 1º ($p < .001, < .002$) y 2º ($p = .041, < .001$), respectivamente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De manera general, los resultados obtenidos en esta investigación corroboran el nivel de competencia en comprensión lectora que los previos informes Pisa han venido reflejando en el alumnado español en los últimos años. Así, en relación al nivel de comprensión lectora, evaluado a través de la construcción de ideas literales e inferenciales, el nivel bajo característico del alumnado en el último ciclo de Educación Primaria, disminuye incluso más en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; en el que quizá las mayores demandas instruccionales de especialización y de contenidos en las diferentes asignaturas, unido a una mayor dificultad y complejidad de las tareas lectoras en esta etapa, puede ir en detrimento de la habilidad instrumental lectora del alumnado en esta etapa, así como de su instrucción complementaria o específica por parte del profesorado.

En cuanto a la evaluación del grado de estructuración de la información que logra el alumnado en su lectura, los resultados obtenidos son más alentadores, lo que resulta significativo. En este caso, el nivel de competencia del alumnado se sitúa en un nivel medio, que nuevamente para los cursos superiores, en este caso de 2º de la ESO, decrece a un nivel medio-bajo. Quizá este hecho se deba a un mayor dominio del conocimiento de las diferentes estructuras textuales por parte del alumnado, que se refleje a su vez en un incremento en el logro de una representación organizada y estructurada del contenido del texto que logran en sus lecturas.

A su vez, de modo general, los resultados comparativos por grupos en las puntuaciones directas de comprensión lectora evaluadas, permiten sugerir que al contrario de lo que cabía esperar, no existe una mejora significativa en los parámetros de comprensión lectora evaluados a medida que se avanza en la escolarización, sólo viéndose dicho incremento desde el curso inicial de 5º de EP frente al resto. Si bien los análisis muestran una mejora significativa en todos los parámetros evaluados del alumnado de 6º curso frente al de 5º, no es posible afirmar una tendencia similar en los cursos de ESO evaluados frente al de 6º curso, o propiamente, del primer curso de la ESO frente al de 2º curso. Lo que nuevamente lleva a plantearnos una reflexión sobre el tipo de apoyo e instrucción en comprensión lectora que se está siguiendo en el primer ciclo de la ESO, y la pertinencia de un mayor énfasis y profundidad en su instrucción, puede que no de forma adicional en el currículum, pero sí de forma complementaria al currículum, pudiéndose trabajar de forma transversal en las diferentes asignaturas y materias; no en vano, comprender es requisito imprescindible para aprender significativamente.

Ya para finalizar, es justo reconocer aquí ciertas limitaciones del presente estudio inicial. En este sentido, si bien se ha optado por diferentes parámetros de evaluación de la comprensión lectora, también es justo reconocer que con ellos no se ha abarcado la total multidimensionalidad y el nivel de comprensión lectora logrado por el alumnado, lo que proporcionaría una indicación de la estructura, y el nivel de profundidad de la representación mental del texto que logra el alumnado. Así, habría sido óptimo partir de la evaluación no sólo de diferentes niveles de comprensión lectora,



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

como por ejemplo: formación y captación de ideas, realización de inferencias anafóricas, realización de inferencias basadas en el conocimiento, formación de macro-ideas (ver Martínez et al, 2008), sino también de otras variables más relacionadas con la evaluación del modelo de situación, como, la aplicación del conocimiento adquirido a nuevas tareas, el establecimiento de nuevas metas con el conocimiento adquirido, etc. (Kintsch & Kintsch, 2005); siguiendo para ello las actuales propuestas de Vidal-Abarca y equipo, en nuestro país (Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez, & Sellés, 2007; Martínez et al., 2008; Martínez et al., 2009), o de Hanon y Daneman (2001).

Por otra parte, es cierto que en esta evaluación inicial diagnóstica se ha optado únicamente por el análisis del producto resultante de la comprensión lectora, siendo necesario en los posteriores estudios diseñados, realizar al mismo tiempo una evaluación de los procesos cognitivos desplegados por la persona durante la realización de la prueba de evaluación de la comprensión lectora, a través de metodologías de evaluación on-line, en línea con estudios previos actuales (Martínez et al., 2009), lo cuál unido a la multidimensional del producto o resultado de la comprensión lectora proporcionará una comprensión y una evidencia empírica mayor sobre el conocimiento de la comprensión lectora; vinculando directamente proceso y producto (Kintsch & Rawson, 2005).

Nota. Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas del Ministerio de Ciencia e Innovación dentro de la convocatoria del 2010 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, a través del Proyecto de Investigación con referencia EDU2010-18219 concedido a la Dra. R. Fidalgo.

Agradecimientos. Queremos agradecer la colaboración de los centros educativos que han participado en el presente estudio (Colegio La Asunción, CEO Camino de Santiago, Colegio Discípulas de Jesús, IES Ordoño II), sin cuya participación no hubiera sido posible esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. Snowling, & C. Hulme, (2005). *The science of reading. A handbook* (pp. 155-172). Oxford: Blackwell.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In M. Snowling, & C. Hulme, (2005). *The science of reading. A handbook* (pp. 104-119). Oxford: Blackwell.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.) *The science of reading. A handbook* (pp. 6-23). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L.S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 71-92). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. Snowling, y C. Hulme, (2005). *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106 de 4 de mayo de 2006)
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Gil, L., & 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., & Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332.



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.) *The science of reading. A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell Publishing.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris: OECD.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (2002). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Vidal-Abarca, E. (2000). Dificultades de comprensión lectora I. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca, & M. Soriano (Eds.), *Intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje* (pp. 129-156). Madrid: Pirámide.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., & Sellés, M. P. (2007). *Test de estrategias de comprensión*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.